PRZYJACIEL SZKOŁY

NR 3 1 LUTEGO 1937 ROK XVI

JAK UŁOŻYĆ PRACĘ SAMOKSZTAŁCENIOWĄ W GRONIE NAUCZYCIELSKIM

O potrzebie pracy samokształceniowej i dokształceniowej wśród nauczycielstwa jesteśmy wszyscy przekonani najzupełniej. Jej potrzeba jest związana z postępem nauk wchodzących w zakres praktyki szkolnej jak i zmianami w postępowaniu w pracy pedagogicznej i dydaktycznej. Na przestrzeni lat kilkunastu zmieniło się u nas bardzo dużo. Co obowiązywało temu jeszcze lat kilka, obecnie bywa potępione: nowi ludzie nowe głoszą zasady i pociągają za sobą świat pedagogiczny. Nie chcąc się gubić wśród licznych kwestii żywo dotyczących szkoły, jej celów i zadań, nauczyciel stale winien trzymać rękę na pulsie życia i pracy pedagogicznej.

Dwie jednak stają na tej drodze przeszkody — brak czasu i trudności natury materialnej. Jakkolwiek przeszkody te powstrzymują nauczyciela w dążeniu do dostosowywania się do coraz to innych warunków, nie należy poddawać się im z rezygnacją. Łamanie piętrzących się przeszkód przynosi zadowolenie i pcha do rozwiązywania coraz trudniejszych zagadnień. Pokonywanie trudności przerastających siły pojedyńczego człowieka ułatwia nam wysiłek wspólny. Grono nauczycieli, zwłaszcza liczniejsze, to zespół ludzi skazanych na wzajemną pomoc, przede wszystkim w czasach, kiedy tej pomocy od zewnątrz spodziewać się nie można. Zasada samowystarczalności powinna i tu znaleźć szerokie zastosowanie.

Nauczycielstwo szkół powszechnych uczestniczy co prawda w konferencjach rejonowych, lecz i pod tym względem nie najlepiej nam się powodzi: do oddalonej o kilkanaście kilometrów szkoły trudno dziś pojechać wobec braku funduszów (w kasie szkolnej) na zwrot rzeczywistych kosztów podróży. Konferencje reprezentujące nauczycielstwo z różnych ośrodków pracy pedagogicznej nie zawsze zadowalają potrzeby pewnej szkoły, gdyż co szkoła, to niemal inne wysuwają się zagadnienia. Toteż, jakkolwiek praca kon-

ferencyjna zyskuje przez obesłanie konferencji przedstawicielami różnych ośrodków, potrzeba poza tą pracą pewnej p r a c y „n a w ł a s n y m p o d w ó r k u p e d a g o g i c z n y m“.

Od organizacji tej pracy i metody jej stosowania — zależą jej wyniki. Dobrze będzie, jeżeli wśród grona uzna się konieczność i celowość samokształcenia się, jeżeli inicjatywa wyjdzie choćby od jednostek. O ile to nie nastąpi a kierownik jest przekonany, że bodaj najlepszym środkiem ku usunięciu braków i niedociągnięć w pracy szkolnej będzie wspólna wymiana zdań, oparta na spostrzeżeniach, poczynionych i notowanych przez dłuższy czas, występuje z inicjatywą i przygotowanym planem, którego jednakże na razie nie wysuwa chcąc wpierw zbadać kierunek i nasilenie zainteresowania grona. Grono powiadomione o tego rodzaju punkcie porządku obrad zebrania rady pedagogicznej, zastanowi się nad istotnymi potrzebami własnymi odczuwanymi nieraz od dłuższego czasu. Na porządek obrad następnych zebrań posypią się kwestie liczne i ciekawe. O ile by i to nie miało nastąpić, kierownik w sposób delikatny zrealizuje przez siebie przygotowany plan, zaczepiając o fakty wiążące się ściśle z przewidzianymi tematami. Grono ustalając tematy na następne zebrania będzie współpracowało z kierownikiem, wytworzy się atmosfera wzajemnego zaufania: nie będzie śladu narzucania się jedno drugiemu. W t a k i e j a t m o s f e r z e n a j l e p i e j d o j r z e j ą o w o c e w s p ó l n e g o, r z e t e l n e g o w y s i ł k u.

Nie od rzeczy będzie przypomnienie, że zebrania rady pedagogicznej, poświęcone samokształceniu, nie mogą być za częste i za długie, że poruszać winny kwestie naprawdę ważne i istotne, że nie mogą tracić charakteru samokształceniowego. Jeżeli idzie o udział członków grona, to udział ten winien obowiązywać wszystkich, gdyż zebrania te — to rozszerzona forma zebrań rady pedagogicznej. Nie przypuszczam, by ktokolwiek z grona nie pragnął tej pracy. Trzeba w niej zasmakować. Od kierownictwa będzie zależało we lwiej części powodzenie tej pracy. Wśród poruszanych będą kwestie dotyczące całego grona — kwestie natury pedagogicznej, ogólnodydaktycznej i administracyjnej oraz zagadnienia więcej specjalne, w których zainteresowane będą jednostki: nauczyciele jednego lub pokrewnych przedmiotów, nauczyciele klas pierwszej i drugiej. Ze względów zasadniczych należy urządzać zebrania pod

powyższym kątem widzenia, inaczej bowiem nie osiągnie się zainteresowania sprawami tak bardzo potrzebnego do zdobywania realnych wyników. Uniknie się przy tym przeciążenia poszczególnych sił nauczycielskich.

Przechodząc do metody pracy na zebraniach poświęconych sprawom samokształcenia zaznaczyć wypada, że praca ta musi być nastawiona praktycznie w oświetleniu teoretycznym. Podstawą pracy będzie referat jednego z zainteresowanych nauczycieli. Referat ten musi być obmyślany na dłuższy czas naprzód. Referent nie tylko musi zbadać praktyczne zagadnienia czy niedomagania, powstałe na terenie szkoły (potrzeba więc skomunikowania się z kolegami), ale musi ponadto się zorientować w literaturze danego zagadnienia, by móc udzielić odpowiedzi na zapytania. Po przedyskutowaniu zagadnienia ustalamy pewne wytyczne mające odtąd obowiązywać na terenie szkoły lub przypominamy już ogólnie przyjęte i przestrzegane zasady opierając się na normatywach (program, statut, okólniki władz szkolnych). Zagadnienia będą przeróżne nie zawsze nowe, jednak zawsze aktualne.

Rogoźno (woj. poznańskie). *Aleksander Urbański.*

Z DZIEJÓW KONFERENCJI REJONOWYCH W O.

Bardzo treściwe chociaż krótkie są dzieje konferencji rejonowych w O. Najciekawsze datują się od roku 1933. W tym to czasie program konferencyj wypełniany był przez nauczycielstwo poszczególnych szkół, których w naszym mieście jest cztery. Niestety zaznaczyć wypada, że był to okres fałszywej emulacji. Każda szkoła chciała się przed innymi popisać, ba pragnęła nawet się wywyższyć. Nic by może nie było w tym zdrożnego, gdyby nie fakt, że wywyższenie to odbywało się kosztem drugich. Bywały wypadki, że dobrze przeprowadzoną lekcję praktyczną lub doskonały referat w dyskusji „kąpano bezlitośnie do suchej nitki" jedynie dlatego, bo na ubiegłej konferencji obecny prelegent lub prowadzący lekcję naszym referatom i lekcjom „łatki przypinał". Trzeba mu się więc odwdzięczyć i to z procentem, niech wie, „że nasza szkoła nie jest gorsza od innych". Czasem aż jaskrawie widać było że ktoś „w całym dziury szukał", bo chciał pomścić „krzywdę" zadaną na poprzednich konferencjach.

Nic nie wróżyło poprawy. Przeciwnie — przekora zaczęła coraz częściej szczerzyć zęby waśniąc koleżanki i kolegów między sobą. Przewodniczący konferencyj ręce załamywał ale na zło rady nie znajdował. Biedny sekretarz redagował sążniste — a w rzeczywistości mało wartościowe — protokóły z nieciekawych dyskusyj. Szukam wyjścia prowadzącego na lepszą drogę. Tęgie głowy zaczęły studiować *Głos, Ruch Pedagogiczny* i inne pisma fachowe, aby z nich dowiedzieć się, jak inni konferencje przeprowadzają. Niestety — nic nie znaleziono.

Stan taki trwał do roku szkolnego 1935/36.

Aż wreszcie, nie wiadomo skąd, padła myśl stworzenia sekcyj, w których zgrupują się zainteresowani bądź to przyrodą lub geografią, klasami niższymi, zajęciami praktycznymi, ćwiczeniami cielesnymi, matematyką itp. Niech do tych sekcyj należy nauczycielstwo ze wszystkich szkół, niech program poszczególnych konferencji wypełniają sekcje a nie szkoły. Po wspólnym porozumieniu ustalono, które sekcje i w jakim czasie wypełnią program konferencyj. Potoczyła się praca. Razem w harmonii i zgodzie poczęli członkowie poszczególnych sekcyj, rekrutujący się ze wszystkich szkół, opracowywać referaty i konspekty lekcyjne. Wybierali potem spośród siebie jednego, który lekcje przeprowadzał czyniąc to oczywiście pod wywieszką sekcji, w której pracował, a nie szkoły, w jakiej uczył. Najczęściej lekcje przeprowadzali ochotnicy. W dyskusjach, wyjaśnień lub odpowiedzi na zapytania w sprawie lekcji lub referatu udzielał nie tylko prelegent względnie prowadzący lekcję, ale wszyscy członkowie sekcji, którzy konspekt lub referat opracowywali.

W roku obecnym jak i w poprzednim prowadzimy konferencje w ten sposób. Praca idzie składnie bez najmniejszych swarów. Rozszerzono tylko zakres pracy poszczególnych sekcji. Oto na konferencjach, każda sekcja może coś dać ze swych zdobyczy naukowych, jakie w okresie międzykonferencyjnym posiadła. Może również radzić się zebranych w pewnych zagadnieniach, które napotkała w swej pracy, a jakich nie może sama rozwiązać. Zazwyczaj, nawet trudne zagadnienia w ogólnej, rzeczowej dyskusji znajdują swe rozwiązanie.

O. *J. J.*

WYCHOWANIE JAKO CZYNNIK PRZEBUDOWY SPOŁECZNEJ

Zarówno prasa codzienna jak i periodyki poświęcają w ostatnim czasie wiele miejsca sprawom wychowania i szkolnictwa. Są to jednak zazwyczaj bezprogramowe i oklepane banały, hasła, aktualne w każdej szerokości i długości geograficznej, a poza tym w każdym społeczeństwie zarówno pierwotnym jak i współczesnym. W tygodniku *Naród i Państwo* jednakże znalazłem bardzo ciekawe uwagi, które chcę poniżej przedstawić:

„Przebudowa społeczna nie może się dokonać jedynie na podstawie takich czy innych aktów (ustaw, dekretów) państwowych. Wprawdzie niejedno można na tej drodze przyśpieszyć i ułatwić, mnóstwo energii pożytecznej przez zażegnanie konfliktów zaoszczędzić, ale samo dzieło przebudowy musi być wynikiem pracy zbiorowej, przebudowy nietylko urządzeń i norm, ale także przeobrażeń wewnętrznych, zachodzących w psychice zbiorowej i indywidualnej. Jeśli więc ktoś domaga się urzeczywistnienia sprawiedliwości społecznej, ale nie wyciąga z tego postulatu konsekwencyj życiowych w stosunku do siebie i nie próbuje własną praktyką życiową wyprzedzać nowego ładu, daje świadectwo, że postulat ten jest w jego ustach wyłącznie frazesem. Więcej nawet, przeobrażenia w psychice powinny wyprzedzać normy ustrojowe, bo głębokość przemian w okresie przebudowy zależy od tego, ile „jutrzejszych" urządzeń zbudowano w dniu minionym".

Okazuje się zatem, że n a j w a ż n i e j s z y m c z y n n i k i e m p r z e b u d o w y s p o ł e c z n e j j e s t w y c h o w a n i e.

„Nigdy jeszcze wiara w wychowanie i jego znaczenie nie święciła tak wielkich triumfów jak obecnie, ale też nigdy wychowanie nie było tak potrzebne dla wyzwolenia z chaosu, zagrażającego życiu zbiorowemu. Powodzenie najszlachetniejszych nawet zamierzeń zależy w większym niż kiedykolwiek stopniu od charakteru i skuteczności wychowania. Słusznie jeden z największych Polaków powiedział, że polityk buduje z materiałów, które są do rozporządzenia, zużytkowując nawet najlichsze, ale ktoś musi robić cegły".

W świetle tych poglądów, jakże smutnie przedstawia się położenie naszej szkoły i jej duszy tj. nauczyciela. Milion dzieci poza murami szkoły, szesnaście tysięcy bezrobotnych młodych sił nauczycielskich, garnących się na front pracy przebudowy społecznej.

Autor zastanawia się nad stosunkiem szkoły do wysuniętego zagadnienia. Zapytuje, co robi szkoła, jako najważniejsza instytucja wychowawcza, czy uświadamia sobie w całej pełni doniosłą rolę wychowawczą jako twórczego czynnika przebudowy społecznej.

„Odpowiedź na te pytania nie jest prosta, jeżeli nie ma być powierzchowna. Niewątpliwie szkoła polska przeszła w ciągu ostatnich lat głęboką przemianę. Stara się zespolić swą pracę z życiem państwa i społeczeństwa i ułatwić młodzieży współżycie w pokoleniu historycznym, które wywalczyło niepodległość. Stara się szukać kontaktu z życiem i stawiać młodzież w sytuacjach, skłaniających do aktywnej postawy wobec ważniejszych przejawów życia zbiorowego".

Stwierdzenie to miłe jest dla nas nauczycieli, którzy życie i najlepsze swe siły poświęcamy sprawie wychowania, rozumianego jako główny czynnik przebudowy społecznej. Należało by się spodziewać, że *Naród i Państwo* a za nim cała poważna prasa periodyczna dopomogą szkole i nauczycielstwu do wybrnięcia ze ślepych uliczek. Nauczyciel, kładąc cegiełki pod przyszłą przebudowę społeczną, musi znaleźć poparcie i zrozumienie szerokich sfer społecznych, obok szkoły stanąć musi zwarcie inteligencja polska, chłop i robotnik, bez względu na przekonania partyjno-polityczne czy wierzenia religijne.

Trzeba uświadomić sobie jasno, że wszelkie ataki na szkołę i nauczycielstwo (które chyba szczególnie w dzisiejszych czasach pracuje nie tylko dla poborów), opóźniają cementowanie tej budowy, gdy natomiast zrozumienie i życzliwe, czynne poparcie wysiłków szkoły i nauczycielstwa stwarza podatny grunt pod budowę przyszłej rzeczywistości polskiej, opartej o świat pracy.

Jednym z czynników przyspieszenia budowy jest możliwie jak najwyższe wykształcenie nauczycielstwa i zapewnienie mu warunków spokojnej twórczej pracy.

Katowice *Zygmunt Gryń*

Będzie to dla wychowawcy chlubą, jeżeli na wychowanku podległym jego władzy pozostanie czyste i niezatarte piętno osobowości, rodziny, pochodzenia i narodu. *Jan Fryderyk Herbart.*

EPIZODYCZNOŚĆ W NAUCZANIU HISTORII

Numer 17 z ub. r. *Przyjaciela Szkoły* porusza w dziale „Nasze Echa" nauczanie epizodyczne i systematyczne. W uwagach dotyczących tego tematu nie znajdujemy jednak żadnej wzmianki o tym, że w myśl nowych programów w nauce historii w szkole powszechnej dominować winno właśnie nauczanie epizodyczne nawet poza klasą czwartą. Wszak epizody-fragmenty, lub jak je program nazywa, „obrazy" przeszłości są przedmiotem lekcji historii w klasach V i VI. Uwagi o tym znajdziemy w programie na str. 287. Tam też program dobitnie podkreśla, że lekcje historii nie mogą „stanowić żadnego systematycznego kursu historii". Wynika z tego w dalszej konsekwencji, że każdy epizod z przeszłości, o jakim się uczniowie dowiadują, ma zawierać jedynie odpowiedź na pytanie: „Jak było?" a nie podawać materiału, odpowiadającego na pytanie: „Dlaczego tak było?" Nie wyklucza takie postawienie sprawy możliwości, że uczniowie będą przy końcu lekcji samorzutnie raz po raz pytali, czemu właśnie tak było. A wtedy nie może być mowy o tym, żeby pominąć milczeniem pytania uczniów o przyczyny, a czasem i o skutki tego czy owego faktu historycznego. Chodzi jednak o to, by nauczyciel w trakcie opowiadania lub w ogóle podczas przerabiania nowego materiału nie uważał zagadnienia przyczyn i skutków za integralną część tematu, bo to byłoby sprzeczne z zasadą nauczania epizodycznego, mającego za zadanie jedynie przygotowanie do nauczania systematycznego, dopuszczalnego w nauce historii dopiero na III szczeblu szkoły powszechnej i w gimnazjum.

W charakterze nauczania epizodycznego leży także, jakoby poszczególne obrazy, w jakich przedstawiamy przeszłość, ze sobą się nie łączyły. Jest to jednak tylko pozór, gdyż przy bliższym zapoznaniu się z nimi przekonamy się, iż program wyznaczył dla wszystkich obrazów-epizodów pewne idee przewodnie w formie tematów syntetycznych. Takich logicznych całości przewiduje program dla klasy V sześć, dla klasy VI cztery, a znamy je dobrze pt. „Budowa, upadek jedności itd. Państwa Polskiego". Nie ma zatem potrzeby innego łączenia materiału lub uzupełnienia programu przez opracowywanie opuszczonych królów i faktów historycznych. Układ materiału historycznego jest epizodyczny, t. zn. że poszczególne tematy stanowią luźne fragmenty-epizody-obrazy i „nie

są związane żadną narracją ciągłą". W nauczaniu historii w kl. V i VI nie chodzi przecież o danie skrótu historii, jak to miało miejsce dawniej w naszych szkołach, kiedy układ materiału był koncentryczny a nie epizodyczny. Chęć zaś uzupełniania tendencyjnie przez program opuszczonych faktów jest w uczących czasami dość silna, a tym silniejsza dlatego, że uczniowie nieraz wprost pytają o pewne wydarzenia, o których mają jakieś wiadomości, nabyte bądź to na podstawie lektury, bądź też z ilustracyj — np. poczet królów polskich — albo nawet z nauki religii. Mam tu na myśli często przez uczniów wspominane zabójstwo Bolesława II popełnione na osobie biskupa krakowskiego Stanisława Szczepanowskiego. Chłopcy też chętnie mówią o swym patronie, św. Kazimierzu, synu Kazimierza Jagiellończyka. A wreszcie przytoczę jeszcze fakt, że jeden z moich uczniów, chłopiec inteligentny, twierdził, iż w jego podręczniku historycznym [1]) jest „błąd rzeczowy". Tam bowiem napisano, że Mieszko — zamiast Bolesław — „stanął silnie nad Odrą". Trzeba było więc chłopakowi tłumaczyć, że w wyprawie na Niemców brali udział Bolesław Chrobry i jego syn Mieczysław.

By jednak epizodyczne nauczanie historii nie spowodowało u uczniów dezorientacji w czasie, wyznaczył program w klasie V sześć, w klasie VI zaś dwanaście dat historycznych dla zapamiętania i orientacji uczniów w minionych wiekach. Uczący zaś utwierdzi ich w chronologicznym następstwie faktów historycznych, jeśli zwróci uwagę na kolejność Bolesławów, podkreślając, że Bolesława Chrobrego oznacza historia jako Bolesława I, Bolesława Krzywoustego jako Bolesława III, Bolesława Wstydliwego jako Bolesława V, lub też oznaczy krótko stopień pokrewieństwa Krzywoustego do Chrobrego mianem praprawnuka.

Program — mówiąc o konstrukcji fragmentów-obrazów — określa także, co ma być ich przedmiotem i treścią. Przewiduje on w tej materii trzy możliwości, mianowicie takie, w których przedmiotem obrazu jest postać centralna, zespół ludzi albo też miejscowość. Każdemu przedmiotowi poświęca zaś szczegółowe uwagi metodyczne. (Zob. Uwagi do całości programu, str. 287). Są one ważne dlatego, że „wprowadzają do dydaktyki historii w Polsce nową szczegółową interpretację pojęcia „obrazu" historycznego ja-

[1]) Pohoska-Wysznacka: *Z naszej przeszłości* — str. 14.

ko metodę". Jakkolwiek uwagi do programu zawierają obfite i zrozumiałe wskazówki metodyczne, to warto jednak m. zd. porównać z nimi lekcje z historii, ogłoszone na łamach *Przyjaciela Szkoły* w ostatnich dwu latach, oraz materiał historyczny podany w podręcznikach H. Pohoskiej i M. Wysznackiej *Z naszej przeszłości* oraz W. Jarosza *Opowiadania z dziejów ojczystych*. W lekcjach nie chodzi mi o krytykę poczynań dydaktycznych, ale jedynie o pewną analizę „obrazu", jaki przedstawiają.

Otwórzmy zatem rocznik 1935 *Przyjaciela Szkoły* na str. 775. Znajdziemy tam lekcję dla kl. V pt. *Odzyskanie Pomorza za Kazimierza Jagiellończyka*. Mamy przed sobą typ obrazu zespołowego. Występuje w nim przecież ludność Pomorza, a więc przygodne zespoły osób, które łączą wyznaczony cel i pewne określone działanie polityczne. W myśl programu należy uwypuklić w głównym temacie trzy obrazy, mianowicie: przyjęcie posłów pruskich przez króla w Krakowie, zwycięstwo pod Puckiem oraz pokój toruński. Uczeń musi na każdym z tych obrazów ujrzeć ludzi żywych, a więc mówiących i działających, bo tylko w ten sposób można powiększyć konkretność głównego epizodu. Mówiące i działające jednostki oraz mniejsze i większe zespoły przyczynią się do tego, że fakty polityczne staną się bardziej uchwytne i realne, przez co zostaną dopiero należycie przez uczniów zrozumiane. Uczniowie muszą wprost widzieć zdarzenia te na obrazie a nie tylko o nich słyszeć lub otrzymywać wiadomości. Na tym polega zasadnicza różnica między dzisiejszą a dawniejszą metodą nauczania historii na szczeblu II szkoły powszechnej. I dopiero obrazy barwnie i plastycznie przez nauczyciela w lekcji przedstawione mogą następnie stać się materiałem do dyskusji i mogą oświetlić już nie tylko sam fakt polityczny ale również związane z nim momenty społeczno-gospodarcze i kulturalne.

I program podkreśla konieczność potęgowania konkretności i barwności obrazu „przez wyróżnianie w zespole drobniejszych grup oraz składowych części akcji ogólnej zespołu" (str. 288). Lekcja zacytowana uwzględnia wymagania programu. Wszak jest w niej mowa o mieszczaństwie toruńskim, o posłach pruskich i przemówieniu J. Bażyńskiego. Ponieważ działający zespół nie zawsze sam występuje, lecz obok bohaterskich jednostek, można — mówiąc dalej o bitwie pod Puckiem — łączyć go z Piotrem Duninem.

Przejdźmy teraz do drugiego rodzaju obrazów zespołowych, tj. takich, które przedstawiają zespoły trwałe. Ponieważ w *Przyjacielu Szkoły* nie ma lekcji, która mogłaby oświetlić to zagadnienie, weźmy do pomocy cytowane już poprzednio podręczniki do nauki historii.

Zdaniem twórców programów należy uważać za zespół trwały tematy takie jak rycerze polscy, życie w klasztorze, włościanie, mieszczanie itd. Chodzi w tych skupieniach ludzkich o zespół społeczny, wyznaniowy, narodowościowy itd. Dla zrozumienia wymienionych tematów trzeba znowu materiał ugrupować w barwne i konkretne obrazy. Uda się to najlepiej wtedy, gdy materiał zwiążemy zgodnie z prawdą historyczną z najbliższą miejscowością, a więc temat o rycerstwie polskim z Gnieznem, o ile idzie o czasy pokoju i zabawy; z grodem Niemce lub Kijowem, o ile chodzi o walkę i działalność rycerzy; temat o klasztorze z opactwem tynieckim lub łysogórskim, temat o włościanach z najbliższą wioską. A wtedy takie umiejscowione fakty stanowić będą główną treść obrazu, a ogólne uwagi o nim będą tylko uzupełnieniem tematu. Miejscowość lub choćby tylko miejsce konkretne, np. pagórek dla grodu, bród dla miejsca walki, jezioro dla okólnicy itd. będą tłem obrazu, który następnie ożywimy akcją. Wiadomo oczywiście, że nie każdy temat da się tak osadzić w terenie; gdzie to jednak jest możliwe, umiejscawiajmy go, przez co wykażemy, że rozumiemy myśl przewodnią naszego programu.

Program wspomina również w przytoczonych już uwagach, że w związku z zespołem trwałym należy przedstawiać epizody z różnych sytuacyj życiowych, a więc fragmenty z dnia powszedniego, dnia odpoczynku, zabawy i pracy, czasu pokoju i wojny itd. zespołu, by w ten sposób osiągnąć owe barwne obrazy odpowiadające ówczesnemu życiu i by uniknąć schematycznego i szablonowego ich przedstawienia. Dla uzyskania barwności uwzględnić należy w opracowaniu tematów stroje, mieszkanie, warunki materialne życia, sprzęty domowe, pożywienie itd. omawianego zespołu. Z wymienionych autorów podręczników szkolnych tę kwestię znakomicie rozwiązał W. Jarosz w swych *Opowiadaniach z dziejów ojczystych* dla klasy V i żałować tylko należy, że młodzież poznańskich szkół powszechnych nie może z nich korzystać. Każdy bowiem temat, w tym podręczniku opracowany, zawiera nie tylko wyraźnie zaty-

tułowane ustępy ale również dobrze zarysowujące się obrazy. Dla przykładu przytoczę choćby trzy tylko tematy, mianowicie: Na grodzie i podgrodziu, Krzyżacy, Jak król chłopków gospodarzył.

W pierwszym temacie można wyróżnić w tym podręczniku trzy obrazy: 1. wygląd grodu, 2. drużyna rycerska, 3. niewolni.

W drugim temacie znajdziemy: 1. zespół z Konradem na czele, 2. zespół bez postaci centralnej — Krzyżacy, 3. założenie Torunia przez Krzyżaków, 4. walka Krzyżaków z Prusakami.

Trzeci temat zawiera: 1. obraz ugrupowany około fikcyjnej postaci woźnicy, 2. obejmuje karawanę, 3. przedstawia pracę nad budową Sukiennic itd., 4. mówi o warunkach życia chłopów.

Na tym kończę rozpatrywanie obrazów zespołowych i przechodzę do obrazów, w których przedmiotem jest postać centralna. Zajrzyjmy dla zrozumienia sprawy znów do naszego *Przyjaciela Szkoły* i to do numeru 12 z r. ub. Mamy tam lekcję n. t. *Obrona Woli, Sowiński, Upadek powstania listopadowego*. Mogą tu być zdania rozbieżne, jeśli chodzi o kwestię, czy przedmiotem tego obrazu jest jedna osoba centralna lub też obraz zespołowy, w którym zespół występuje obok głównych bohaterów: Sowińskiego i Ordona. Mniejsza o tę różnicę zdań; nam bowiem idzie właśnie o tego bohatera. On przecież jest niezaprzeczalnie przedmiotem jednego obrazu, który wchodzi w zakres głównego tematu. Według wskazań programów zaś należy w granicach możliwości dać jego opis zewnętrzny, przedstawić jego życie i czyny tak, by jak najbarwniej charakteryzowały jego uczucia, dążenia i prace (str. 287). Czy to się stało w lekcji wymienionej? Sądzę, że tak. Uczniowie bowiem widzą tu bohatera wojny w działaniu, w pewnym momencie pracy dla Polski, dowiadują się pod koniec lekcji o pobudkach jego czynu, słyszą charakteryzujące go słowa , zaznajamiają się z jego charakterem itd.

Oprócz tego bohatera poznają uczniowie jeszcze innych bohaterów wojny, a także inne postacie centralne, nie tylko królów i wodzów, ale i działaczy społecznych, artystów, poetów, a zawsze dowiadują się o nich i ich działalności na podstawie epizodów. U niektórych postaci centralnych dajemy — gdzie to jest możliwe — obraz młodości, na co także wyraźnie wskazuje program w ośmiu wypadkach. Jeśli chodzi o sposób opracowywania fragmentów z życia tych postaci, to nie zawsze znajdziemy w programie bliższe

wskazówki metodyczne. Określa on natomiast takie wypadki, w jakich należy opisać śmierć bohatera i zaleca również dać jego opis zewnętrzny. Jest to jednak tylko wtedy możliwe, jeśli posiadamy odpowiednie portrety. Dla uzupełnienia obrazu postaci centralnej dobrze będzie przytoczyć słowa omawianej jednostki, by przez to dobitniej jeszcze scharakteryzować jej uczucia, dążenia i czyny.

Przedmiotem obrazu może wreszcie być także miejscowość lub zabytek historyczny. W takim wypadku nakazuje program oprzeć swe opowiadanie na ilustracji, która winna stać się punktem wyjścia w lekcji. Jeśli tematem lekcji jest miejscowość lub zabytek, wysuwamy na pierwszy plan rzecz a nie — jak w obrazach poprzednio omówionych — osoby.

Program znowu wyraźnie oznacza, z jakimi miastami i zabytkami należy zapoznać uczniów za pomocą ilustracji. Z praktyki szkolnej jednak wiemy, że przedstawienie np. Krakowa średniowiecznego na podstawie ilustracji jest wcale nie takie łatwe; bo właśnie brak odpowiednich obrazów do tego tematu, a niesposób przecież pokazywać obrazów, przedstawiających mury i budynki Krakowa z późniejszych wieków. Opowiadania Jarosza mają wprawdzie ilustracje Krakowa średniowiecznego, za to obowiązujący w tutejszych szkołach podręcznik Pohoskiej i Wysznackiej podaje tylko plan tegoż miasta, który ze względu na swą przejrzystość — szczególnie w powiększeniu — musi zastąpić wymaganą przez program ilustrację. Plan ten też dlatego może być użyty, że daje materiał porównawczy dla uczniów innych miast, przez co znów przyczyni się do realizacji w nauczaniu postulatu aktualizacji i wyzyskania elementu lokalnego.

Lepiej już ma się sprawa z następnymi w programie wymienionymi tematami a dotyczącymi miejscowości i zabytków. Ostatnie z nich zbliżają nas bowiem coraz bardziej do współczesnej rzeczywistości i umożliwiają nam oparcie opowiadania na najwierniejszym materiale ilustracyjnym, tj. na fotografiach.

Poznań *Marian Marski*

Praca i spokój tak należą do siebie, jak oko i powieka.

Pochwała zawstydza mnie, bo w tajemnicy żebrzę o nią.

Każde dziecko przynosi wieść, że Bóg nie sprzykszył sobie jeszcze człowieka.

Podał: *Jan Szelejewski* (Poznań). *Rabindranath Tagore.*

PLAN I MAPA W CZWARTEJ KLASIE SZKOŁY POWSZECHNEJ

(Dokończenie)

Przystępujemy do planu posesji szkolnej. Naturalnie, szkoła winna mieć do dyspozycji kilkanaście planów szkolnej posesji, co jedynie umożliwi młodzieży rzetelny współudział w pracy. Na początku należy wyjaśnić młodzieży, w jaki sposób są na planach oznaczone kierunki geograficzne. Następnie młodzież ustali względnie wskaże strony świata na planie, zapozna się z podziałką, przejdzie wszystkie szczegóły bardzo dokładnie, po czym pozostawiamy jej trochę czasu na spokojną obserwację planu i porównywanie go ze swoimy przeżyciami. Teraz przystąpimy do wykonywania pomiarów na planie, przy posługiwaniu się podziałką liniową lub obliczaniem. Naturalnie zaczynamy od własnej izby szkolnej: na planie mierzymy wymiary klasy i z pomocą podziałki obliczamy rozmiary rzeczywiste, po czym porównywamy z uprzednimi naszymi obliczeniami. Zależnie od czasu, jakim dysponujemy,możemy obliczyć wymiary innych sal szkolnych, korytarzy, całego budynku i ewentualnie całej posesji szkolnej.

Naturalnym porządkiem rzeczy przechodzimy do planu swojej osady (wsi lub miasta). I tu winna szkoła oddać młodzieży do dyspozycji kilka planów, a w każdym razie taką ich ilość, by na jeden plan przypadało normalnie 4—5 uczniów.

Program przewiduje tylko czytanie planu, najpierw osady, następnie powiatu i województwa. Czytanie planu osady szkolnej wymaga zapoznania młodzieży ze symboliką topograficzną (ze znakami konwencjonalnymi). Poznawanie symboliki nie będzie dla młodzieży przedstawiało szczególniejszych trudności, gdyż plan osady wiejskiej a nawet i miejskiej nie przedstawia znów wielkiego bogactwa szczegółów różnopostaciowych. Obserwator spotyka tam głównie drogi i budynki, czasem rzekę, ogrody i las.

Niewątpliwie jedną całą lekcję należy przeznaczyć na zapoznanie młodzieży z planem własnej osady. Po zapowiedzeniu dzieciom tematu lekcyjnego i rozdaniu planów zwracamy uwagę najpierw na strony świata, przy czym dzieci same winny wskazać poszczególne części osady: zachodnią, wschodnią, północną i południową. Natychmiast odwołujemy się do pamięci młodzieży celem przepro-

wadzenia porównań poszczególnych części osady z odnośnymi partiami na planie. Następnie wybieramy na planie jeden stały punkt oparcia dla badań uczniowskich, najlepiej budynek szkolny, kościół lub ratusz i ten punkt każemy dzieciom wyszukać. Teraz pozostawimy dzieciom 10—15 minut na spokojną obserwację planu i wzrokowe opanowanie jego treści. Podczas tej obserwacji umysły żywsze wykażą silne zainteresowanie tokiem lekcyjnym, skutkiem czego może w klasie powstać nawet ożywiona wymiana zdań, co znów pozwoli nauczycielowi na zbadanie, o ile społeczność klasowa wkracza w treść planu, o ile poszczególne dzieci są obznajmione z własną osadą i o ile umieją korzystać z osobistych przeżyć dla wykonania potrzebnego tu wysiłku umysłowego.

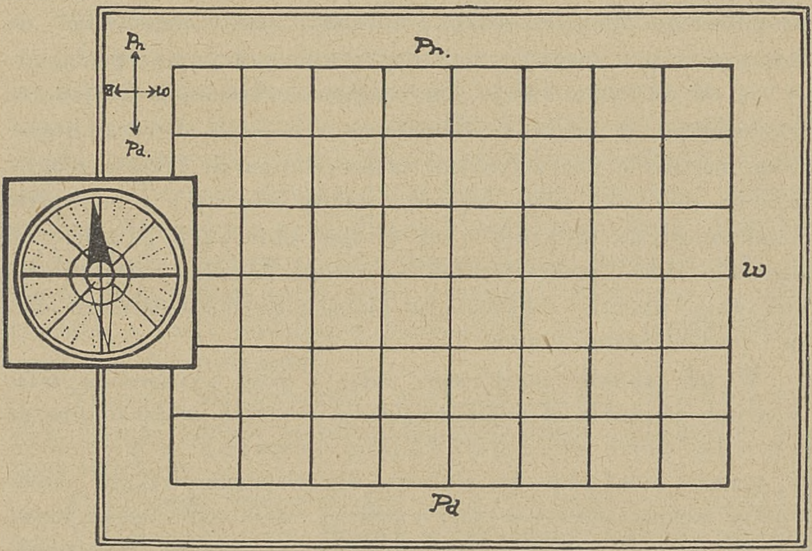
Dopiero po takiej spokojnej i samodzielnej obserwacji uczniowskiej można przystąpić do zagadnienia właściwego, do systematycznej interpretacji planu osady. Przeprowadzamy ją naturalnie od ustalonego punktu, najlepiej rynku lub szkoły. Wędrujemy zatem po planie wzdłuż ważniejszych dróg, ustalamy ważniejsze szczegóły, nazywamy fakty i budynki, przy czym ciągle odwołujemy się do osobistych przeżyć i do pamięci młodzieży. Jednocześnie zapoznają się dzieci z topograficzną symboliką, a więc ze sposobem oznaczania na planie: szos, dróg utrzymanych i ścieżek, linij kolejowych, rzek i jezior, budynków, ogrodów, placów, pól, lasów i w. in. Cała lekcja przejdzie niezwykle żywo, wzbudzi duże zainteresowanie u społeczności klasowej i pozostawi niezatarty ślad w duszy młodzieży. — Po zamknięciu lekcji zachęcamy młodzież, ażeby na następną godzinę geografii wystarała się o własne plany i kompasy (drogą wypożyczenia u znajomych).

Lekcja najbliższa winna być przeznaczona na **interpretację planu osady w terenie**. Jest to temat bardzo ważny, którego żadną miarą pominąć nie można, gdyż dopiero w tym temacie dochodzimy do zesyntetyzowania dotychczasowej nauki o planie, a jednocześnie wiążemy pracę szkolną z żywym nurtem życia. Oczywiście musimy wybrać dzień pogodny i niezbyt mroźny. Gdyby zatem pogoda nam nie sprzyjała, w takim wypadku dotyczącą lekcję przesuniemy na termin wygodniejszy.

Tok szczegółowy tej lekcji opracowujemy uprzednio, jak również szczegółową marszrutę. Nie możemy i nie wolno nam rozpraszkowywać zbytnio uwagi dzieci na szczegóły drugorzędne, wręcz

przeciwnie, celem lekcji będzie porządne wyćwiczenie młodzieży w metodzie obserwacji terenu przy posługiwaniu się planem (a w przyszłości mapą topograficzną). Tu leży sedno rzeczy i to jest główne zadanie tej lekcji, na którą przeznaczamy dwie do trzech godzin czasu, zależnie od miejscowości.

Normalny bieg takiej lekcji może być następujący: Stajemy z młodzieżą u wyjścia szkoły i ustawiamy się wszyscy twarzą do drogi. Ustalamy stronę świata, w kierunku której będziemy maszerowali i zgodnie z nią o r i e n t u j e m y n a s z p l a n. Możemy to uczynić mechanicznie lub przy pomocy kompasu.



Rys. 2. Orientowanie planu

Pouczamy młodzież, że podczas naszego pochodu nie wolno zmieniać kierunku planu aż do tej chwili, w której nastąpi zmiana kierunku marszu. Skontrolujemy, czy młodzież poprawnie plany zorientowała, po czym następuje drugi moment ważny: u s t a l e n i e n a s z e g o s t a n o w i s k a n a p l a n i e. Młodzież winna na planie wskazać, gdzie obecnie się znajduje, oraz wyznaczyć pierwszy etap drogi, którą przebyć zamierzamy. Gdy to się stanie, zarządzamy obserwację widzianego przez młodzież odcinka krajobrazu rzeczywistego oraz porównywanie go z odnośnym odcinkiem na planie. Następnie skierowujemy uwagę dzieci na drogę, którą

będziemy się posuwali, oraz na odpowiedni odcinek drogi na planie. Krótka kontrola planów dla stwierdzenia, czy są dobrze zorientowane, po czym pochód rusza wolno szosą naprzód. Podczas pochodu zwracamy uwagę dzieci na ważniejsze przedmioty w terenie, które młodzież natychmiast wyszuka na planie.

Po pewnym czasie dochodzimy do zakrętu drogi, wobec czego zarządzamy postój oraz polecamy ustalić na planie nasze obecne stanowisko. Następnie zwracamy się czołem do nowego kierunku marszu oraz skierowujemy odpowiednio nasze plany. Tu znowu jest potrzebna krótka kontrola dla stwierdzenia, czy plany są dobrze zorientowane. Młodzież ustali ponownie „nasze stanowisko" na planie, po czym stosujemy tę samą metodę pracy, jaką posługujemy się od początku lekcji: więc najpierw obserwacja krajobrazu rzeczywistego, tj. odcinka, widzialnego z naszego obecnego stanowiska, następnie porównywanie zaobserwowanych faktów geograficznych (budynki, place, ogrody, wyloty ulic itp.) z odnośnym odcinkiem planu. Po krótkiej lub dłuższej obserwacji, co zależy od bogactwa faktów geograficznych na nowym odcinku, następuje zorientowanie planów, wskazanie na planach kierunku dalszego marszu i pochód rusza naprzód.

W taki sposób przejdziemy całą, z góry wyznaczoną trasę i wrócimy do szkoły. A najbliższą lekcję geografii przeznaczymy na samodzielne sprawozdania uczniów z wycieczki naszej klasy. To pierwsze sprawozdanie wykaże pewne braki w technice obserwacyjnej u pewnej części społeczności klasowej, co wysunie potrzebę skorygowania spostrzeżeń dziecięcych. Poza tym w toku tej jednostki lekcyjnej dążymy do utrwalenia w świadomości młodzieży metody takiej właśnie pracy obserwacyjnej oraz sztuki orientowania planów w terenie.

Zakończyliśmy w klasie pewien cykl pracy, podczas której młodzież wniknęła w istotę, treść i znaczenie planu swojej szkoły i swojej szkolnej miejscowości oraz zrozumiała, w jaki sposób pewien krajobraz lub jego odcinek może być przedstawiony we formie planu, odpowiednio pomniejszonego. Pozostaje nam jeszcze dalsze ważne zagadnienie, mianowicie stosunek mapy do rzeczywistości, przepracowany praktycznie, na terenie dostępnym młodzieży. Tu wystarczy tylko kilka przykładów, np.:

a) Dzieci wymierzą na mapie długość drogi ze szkoły do domu; przy pomocy podziałki obliczą długość rzeczywistą tej drogi oraz porównają ją z uprzednio wykonanym pomiarem tej drogi za pomocą kroku. Jednocześnie każde dziecko ustali w przybliżeniu, ile minut czasu zużyje na przebycie tej drogi normalnym krokiem.

b) Dzieci wymierzą na planie drogę, przebytą podczas ostatniej wycieczki, oraz przy pomocy podziałki obliczą rzeczywistą długość tej drogi.

W ten sposób młodzież ma sposobność stwierdzenia wierności planu.

IV.

W kolejności prac o planie i mapie mamy przystąpić do planu powiatu. Temat wymaga uprzedniego przemyślenia w ciszy zamkniętego pokoju, gdyż przed uczącym piętrzą się nowe trudności. Dotychczas operowaliśmy w terenie znanym młodzieży, podczas gdy obecnie po raz pierwszy wypadnie nam oderwać się od terenu rzeczywistego, który był głównym i jedynym źródłem doświadczeń geograficznych naszej społeczności klasowej. Od tej chwili głównym źródłem wiedzy dziecka stanie się mapa, coraz bardziej ogólna, coraz mniej wyraźna i trudniejsza do odczytywania, o coraz mniejszych podziałkach oraz o skombinowanej symbolice topograficznej.

Nasuwają się normalnie następujące trudności, obok jeszcze innych, nieprzewidzianych, które wysunie sam nurt życia szkolnego.

a) Pierwszą trudnością jest zagadnienie podziałki i jej stosowanie. Musimy w taki sposób kierować obserwacjami dzieci, by one zrozumiały, że im większy podzielnik wykazuje podziałka, tym ta podziałka jest mniejsza. Tak więc podziałka 1 : 100 jest jeszcze podziałką dużą; podziałka 1 : 1000 jest mniejsza od poprzedniej; jeszcze mniejsze będą np. w porządku kolejnym podziałki następujące: 1 : 5 000, 1 : 10 000, 1 : 25 000, 1 : 100 000 itd. Atoli im podziałka jest mniejsza, tym mapa jest bardziej ogólna, podczas gdy im podziałka jest większa, tym mapa jest wierniejsza i dokładniejsza.

b) Następną trudność przedstawia praktyczne stosowanie podziałki przy wykreślaniu mapy czy planu. Tak więc już przy studiowaniu planu swojego miasta mogła młodzież zauważyć, że przy

stosowaniu podziałki czyni się pewne odstępstwa: mianowicie drogi i rzeki, koleje i ulice wykreśla się nieco szerzej, niżby to z podziałki wynikało; to samo odstępstwo zastosowuje się do symboliki miast.

c) Trzecią trudnością będzie symbolika topograficzna i jej generalizacja. Im większy teren bowiem obejmuje plan, im mniejszą będzie miał podziałkę, tym bardziej zanikają te fakty geograficzne, które młodzież uważa za najistotniejsze, więc budynki i całe tereny, wiejskie czy miejskie. Osady ludzkie tracą swój charakter dominujący, gdyż ich wielkość niejako niknie na olbrzymim odcinku ziemskim. Już nawet w planie powiatu każda wieś zajmie tylko niewielkie kółeczko, a tylko miasta będą korzystały z osobnych znaków konwencjonalnych. Wreszcie przy planie województwa, który już jest prawdziwą mapą, wieś niknie całkowicie, podczas gdy miasta oznaczamy zwyczajnymi kółkami, których wielkość ustalimy według liczby zaludnienia, a nie według obszaru, przez nie zajmowanego.

Powyższe problemy i trudności będziemy się starali rozwiązywać w toku prowadzenia nauki o planie powiatu, oraz o mapie województwa i wreszcie o mapie Polski.

Zazwyczaj szkoła posiada tylko jeden egzemplarz planu powiatu, najczęściej stary i bezużyteczny. Toteż przed przystąpieniem do nauki o planie powiatu oraz do studiowania powiatu na podstawie planu należy postarać się o kilka egzemplarzy najnowszego wydania planu.

Tok lekcyjny szczegółowy może być następujący:

1. odczytanie tytułu planu i jego podziałki,
2. strony świata na planie,
3. oznaczenie naszego stanowiska na tym planie, to znaczy wyszukanie naszej osady szkolnej,
4. wskazanie głównych części powiatu, tj. wschodniej, zachodniej, północnej i południowej,
5. dłuższa, kilkunastominutowa, spokojna obserwacja planu,
6. omówienie podziałki liczbowej i liniowej oraz stwierdzenie, czy podziałka liniowa jest zgodna z liczbową,
7. dokładne omówienie symboliki miast,
8. wskazanie ewentualnych nowych znaków konwencjonalnych.

Dotychczasowe czynności mają naturalnie charakter wstępny, jednakże od ich rzetelnego przepracowania zależą wyniki prac dalszych, właściwych. Te obejmą: szczegółowe omówienie rozmieszczenia dróg bitych i wymierzenie ich rzeczywistej długości; bieg i długość linij kolejowych; bieg i długość rzek; rozmieszczenie jezior; rozmieszczenie uprawnych pól i lasów; uszeregowanie osad miejskich według zapodanej na planie symboliki (według liczby zaludnienia); zapodanie ilości osad wiejskich; ustalenie ilości gmin wiejskich i ich siedzib; omówienie granic powiatu i wskazanie powiatów sąsiednich; obliczenie rzeczywistych rozmiarów tej powierzchni kraju, którym został objęty cały plan.

Zaokrągleniem i zamknięciem lekcyj o planie swojego powiatu może być s y m b o l i c z n e w ę d r o w a n i e p o p o w i e c i e, osobno koleją, osobno szosami, a osobno łodzią czy okrętem lub choćby kajakiem, a wreszcie jakaś podróż skombinowana, podczas której musi podróżnik korzystać ze wszystkich rodzajów dróg komunikacyjnych w powiecie.

Zasada krajoznawczego traktowania nauczania geografii w szkole powszechnej wymaga, ażeby młodzież po przepracowaniu wiadomości o powiecie przeszła do najbliższej jednostki fizycznej, w której dany powiat leży. Przy obecnej organizacji programu geografii można jednakże ograniczyć się wyłącznie do tych wiadomości, jakie daje m a p a s w o j e g o w o j e w ó d z t w a. Tym samym w klasie czwartej nie opracowujemy swojej jednostki fizycznej, lecz mapę województwa.

Tok lekcyjny pracy geograficznej nad tym tematem możemy dostosować do toku lekcyjnego o planie powiatu, względnie stworzyć nowy plan danej lekcji, w którym naturalnie uwzględniamy nową treść i nową metodę przedstawienia tej treści. Na początek zapodamy młodzieży krótkie wyjaśnienie: „Będziemy obecnie omawiali nasze województwo; jednakże województwo obejmuje już duży kawał ziemi, kilkanaście razy większy od powiatu; plan wielkiego obszaru ziemi będziemy już nazywali mapą; obecnie pokażemy wam mapę naszego województwa“.

Zainteresowanie tematem jest naturalnie niecodzienne, ale dzieci jest dużo, wobec czego tylko drobna część klasy może wygodnie korzystać z dobrodziejstwa mapy. Tę trudność winna szkoła przewidzieć i przygotować na lekcję przynajmniej tyle egzempla-

rzy map, ażeby wszystkie dzieci mogły z mapy korzystać. Nie zawsze można to zrobić drogą kupna, ale często można w sąsiednich szkołach wypożyczyć egzemplarze na jeden tydzień.

Ponieważ młodzież wyrywa się do mapy, więc pozostawiamy jej z 15 minut na spokojną obserwację. Zaczynają się poszukiwania miasta wojewódzkiego, następnie innych, a później wchodzą w rachubę drogi kolejowe i rzeki. Po chwili takiej nieuporządkowanej, chaotycznej obserwacji samodzielnej przystępujemy do pracy zorganizowanej, prowadzonej według z góry opracowanego schematu.

V.

Pozostaje do opracowania w tej klasie polityczna mapa Polski. Na wstępie tego tematu nasuwa się nam zastrzeżenie miary zasadniczej. Aż do czasów ostatnich utrzymał się w szkołach zwyczaj zakupywania wyłącznie fizycznej mapy Polski oraz używania tej mapy do wszystkich potrzeb nauczania geografii i nawet historii. Z tych czasów zadomowiła się w szkołach kłopotliwa sytuacja, której obecnie, mimo trosk finansowych, należy bezwzględnie położyć koniec. Nowy program nauczania wprowadza w klasie czwartej naukę mapy politycznej, wobec czego nakazem bezwzględnym jest zaopatrzenie szkół w dobrą, ścienną mapę Polski, mapę polityczną o dużej podziałce, możliwie w skali 1:600 000. Bez dobrej, ściennej mapy politycznej cała dalsza praca nauczyciela traci wszelki sens, jakąkolwiek wartość naukową i dydaktyczną.

Drugim zagadnieniem, co do którego nie mam uprawnienia do wydawania sądu, jest wątpliwość, czy można tak bez dalszego przygotowania rozwiesić mapę dużych rozmiarów i przystąpić do jej opracowywania. Mamy wrażenie, że młodzież jeszcze nie posiada tak wykształconego zmysłu przestrzennego, ażeby nie natrafiła na duży opór jej władz duchowych. Sądzimy zatem, że należało by przygotować jeszcze jeden stopień, przez wprowadzenie najpierw mapki podręcznej, w podziałce 1 : 3 000 000, a gdyby tej brakło, to można by wykorzystać mapkę z podręcznika szkolnego.

Przy dawnej organizacji nauczania geografii powyższy problem niewątpliwie także istniał, ale tracił na ostrości, gdyż ścienna mapa Polski wisiała na ścianie przez cały rok. Zanim zatem nauczyciel przystąpił do jej metodycznego opracowywania, młodzież miała już

dużo sposobności do zapoznania się z jej treścią i do oswojenia oka z jej widokiem i rozmiarami. Dziś tego nie ma, wobec czego ścienna mapa o dużych rozmiarach stanowi całkowitą nowość niemal dla całej społeczności klasowej. I dlatego proponujemy wplecenie do toku lekcyjnego krótkiego przepracowania mapki podręcznej. W ostatecznym wypadku, gdy w szkole zachodzą trudności podręcznikowe, możemy już na kilka tygodni przed przystąpieniem do tego tematu polecić w najwyższej klasie przygotowanie kilkunastu mapek podręcznych.

Gdy oko dziecka opanuje na małej mapce całość ziem Polski, gdy młodzież zapozna się z grubsza z podstawowymi tematami, tj. z granicami, kształtem i siecią rzeczną, na co ostatecznie wystarczą dwie lekcje geografii, wówczas przystępujemy do mapy ściennej.

Program oficjalny wylicza dokładnie te wszystkie szczegóły, które należy z młodzieżą opracować. Ale ogólny tok lekcyjny dla całości zagadnienia opracowuje nauczyciel. Dokładne i szczegółowe opracowanie toku ogólnego okazuje się potrzebne i nawet konieczne, gdyż i sam program wymaga pewnych uzupełnień. Tak np. musimy omówić podziałkę mapy ściennej, ażeby młodzież zrozumiała, jaki jest stosunek naszej mapy do rzeczywistości. Młodzież musi wiedzieć, ile razy należało by wymiary tej mapy powiększyć, ażeby uzyskać rzeczywistą wielkość naszego państwa. W programie nie ma również wzmianki o morzu, do którego przecież prowadzi Wisła i do którego przylega nasze Pomorze z Gdynią i Gdańskiem. Jest to przeoczenie autorów programu, które nie zostało dostrzeżone.

W dużym skrócie syntetycznym o g ó l n y t o k wyobrażamy sobie następująco:

1. Warszawa, jako punkt wyjścia i jej znak, znajdujący się w legendzie mapy;
2. podróż Wisłą w dół rzeki, do Torunia i Gdańska;
3. podróż w górę Wisły, do Krakowa, do gór i źródeł rzeki;
4. podróż Wisłą od źródeł do ujścia przy jednoczesnym wskazywaniu punktów, w których uchodzą do Wisły jej dopływy;
5. ważniejsze dopływy, lewo- i prawoboczne;
6. zmierzenie oddalenia od źródeł Wisły do ujścia: a) w linii prostej i b) według rzeczywistego biegu;
7. podróż Odrą, Wartą i Notecią oraz Kanałem Bydgoskim;

8. podróż Niemnem i Wilią;
9. podróże: Dniestrem, Prypecią i Dźwiną;
10. przegląd miast wielkich i pozostałych miast wojewódzkich;
11. województwa i ich podział na centralne, zachodnie, południowe i wschodnie;
12. główne linie kolejowe, rozchodzące się z Warszawy;
13. granica morska;
14. przegląd granic politycznych i ich podział (granice z Niemcami, Czechosłowacją, Rumunią, Rosją Sowiecką, Łotwą i Litwą);
15. nasi sąsiedzi;
16. podziałka liczbowa i liniowa, stosunek mapy do rzeczywistości;
17. komplet zadań na obliczanie długości i oddaleń głównych miast w linii prostej od a) stolicy, b) Gdyni;
18. komplet ćwiczeń na konturowych mapkach Polski.

*

Podaliśmy jeden przykład rozwinięcia dydaktyki nauki o mapie w klasie czwartej, według nowego programu nauczania. Jest to dział niewątpliwie bardzo trudny, jeden z najtrudniejszych podczas całego, czteroletniego kursu kształcenia geograficznego w szkole powszechnej. A właśnie początek tej pracy przypada na pierwsze dni miesiąca lutego.

Leszno (woj. poznańskie) *Michał Mścisz*

ZASTOSOWANIE PRACY GRUPOWEJ W ODDZIALE SZÓSTYM

(Próba praktycznego podejścia oraz lekcja historii).

Statut publicznych szkół powszechnych podkreśla w §§ 40 i 46 konieczność przestrzegania w nauczaniu postulatu samodzielności.

Nauczanie winno zapewniać stopniowe zaprawianie uczniów do samodzielności i systematyczności w pracy. (§ 40).

Samodzielna praca ucznia winna polegać na braniu żywego udziału w całej pracy w szkole i w domu, zwłaszcza na opracowywaniu bądź omawianych już tematów, bądź też dostępnych nowych przez właściwe korzystanie z podręczników, środków pomocniczych i urządzeń szkolnych. (§ 46).

Jednym ze sposobów kształcenia tej samodzielności jest praca grupowa uczniów.

W części wstępnej do *Programu nauki dla szkół II stopnia* w rozdziale pt.: „Ogólne wytyczne pracy szkolnej“ na str. XX czytamy:

„Wpływ nauczyciela na życie zbiorowe wychowanków winien się zaznaczyć przede wszystkim w organizowaniu zarówno stałych grup szkolnych (klasy, kompletu, zespołu), jak i grup improwizowanych doraźnie.“

W uwagach do całości tegoż programu w odniesieniu do języka polskiego znajdujemy takie zdanie:

„Obok wypisów zaleca program korzystanie z pisemek dla dzieci i młodzieży. Tam gdzie na to pozwalają warunki (bliskość mieszkań dzieci), można tworzyć grupy dla czytania poszczególnych zeszytów pisma.“

Z przytoczonych zdań wynika, że praca grupowa nie tylko pozostaje w zgodzie z programem nauki, ale jest wyraźnie przez program polecona.

Po tych ogólnych uwagach przedstawię zastosowanie pracy grupowej w swej szkole.

I. Struktura klasy. Pracę grupową zastosowałem z początkiem roku szkolnego 1936/37 w kl. VI — całkowicie w nauce historii, częściowo w nauce języka polskiego i geografii. Klasa (licząca tylko 20 dzieci, gdyż w izbie uczy się równocześnie kl. V) podzielona została na grupy po 4 dzieci w każdej. Dobór członków poszczególnych grup dokonały dzieci same. Okazało się, że grupy skompletowały się według bliskości zamieszkania celem łatwiejszego porozumiewania się. Na czele grupy stoi przodownik, wybrany przez członków danej grupy bez jakiegokolwiek wpływu ze strony nauczyciela. Trzeba podkreślić, że w wyborze przodowników dzieci nie kierowały się osobistymi względami i ambicjami, lecz wybrały we wszystkich przypadkach na przodowników uczniów (uczenice) zaradnych, wykazujących dużą inicjatywę. Zadanie przodowników jest ważne: oni kierują opracowywaniem tematów, dzielą pracę między członków grupy, wyznaczają na daną lekcję kierownika dyskusji. Ze względu na niemożliwość zakupienia przez każde z dzieci wszystkich podręczników, grupy rozwiązały tę sprawę w swoim zakresie. Zaopatrzyły się przynajmniej w dwa egzemplarze każdego podręcznika (prócz podręczników do nauki języka polskiego i arytmetyki, które posiada każde dziecko), z których wzajemnie korzystają wszyscy członkowie grupy.

Obowiązkiem grup jest rozwiązywanie podczas nauki cichej przydzielonych im zagadnień, a przede wszystkim opracowywanie wyznaczonych nowych tematów.

II. Podanie tematu. Temat podany zostaje do opracowania najpóźniej tydzień naprzód i to wszystkim grupom, przy czym jedna z nich otrzymuje polecenie głębszego opracowania tematu. Ta grupa spełnia zasadniczo te funkcje, które normalnie należą do nauczyciela: gromadzi lub wykonuje łatwe pomoce do lekcji, referuje na lekcji zagadnienie itp. Przy podaniu tematu nauczyciel wskazuje tej grupie odpowiednie książki w bibliotece oraz ważniejsze pomoce do lekcji znajdujące się w szkole.

Pozostałe grupy mają obowiązek zbierania dostępnego materiału do lekcji (ilustracje, wiersze, opowiadania itd.) oraz uświadomienia sobie swoich ewentualnych wiadomości dotyczących tematu. W ten sposób gromadzą grupy materiał do dyskusji. Tu nasuwa się potrzeba sporadycznego kontrolowania, czy pozostałe grupy rzeczywiście zainteresowały się naprzód tematem i stosownie do swoich możliwości przygotowały się do lekcji.

III. Opracowanie tematu z historii.

1. Przygotowanie lekcji. Temat opracowuje grupa pod przewodnictwem przodownika. Jak już wspomniano, grupa rozbija temat na zagadnienia i dzieli je między siebie, jednakże opracowanie odbywa się wspólnie przez całą grupę i to na podstawie różnych książek i podręczników. Grupa gromadzi pomoce do lekcji: obrazy, wycinki z gazet, rysuje plany bitew itd. Zastanawia się także, jak ożywić lekcję stosowną pieśnią lub deklamacją. W czasie opracowywania tematu zgłasza się po ewentualne wyjaśnienia. Grupa wyznacza kierownika dyskusji. Jego obowiązkiem jest przygotować się do wyjaśniania ewentualnych wątpliwości, podniesionych w dyskusji. Większość pracy wykonuje grupa poza lekcjami zbierając się w szkole lub w domu. — Pozostałe grupy przygotowują się częściowo w domu, częściowo podczas nauki cichej, poprzedzającej lekcję głośną.

2. Budowa lekcji: a) Nastawienie do lekcji i uświadomienie (czytaj: przypomnienie) tematu. Nauczyciel kilkoma pytaniami nastawia dzieci do przyjęcia nowego tematu i przygotowuje podłoże do jego zrozumienia. Po tym przygotowaniu uświadamia temat i zapisuje go na tablicy. Jest to właściwie tylko przypomnienie tematu, gdyż ten znany jest już tydzień naprzód. Teraz dochodzi do głosu grupa.

b) Podanie materiału. Członkowie grupy kolejno referują opracowane punkty tematu zapisując ich tytuły na tablicy. Podczas referowania dozwolone jest korzystanie z notatek. Na odczytanie pisemnie opracowanego zagadnienia nie zezwala się. Po omówieniu materiału odnoszącego się do danego zagadnienia uczeń referujący wykorzystuje przygotowane pomoce. Często pomoc zostaje wykorzystana już w czasie referowania zagadnienia.

c) Dyskusja. Po podaniu materiału następuje dyskusja, kierowana przez wyznaczonego kierownika dyskusji. Jedne dzieci stawiają pytania związane z tematem lekcji a inne na nie odpowiadają, następuje prostowanie mylnie podanych wiadomości, względnie dorzucanie swoich wiadomości. Do dyskusji należy także wygłoszenie lub odczytanie wiersza lub opowiadania, zaśpiewanie stosownej piosenki, oglądanie zebranych przez grupy ilustracyj itp. Jeżeli kierownik dyskusji pewnych zagadnień wyjaśnić nie może, przychodzi mu z pomocą nauczyciel.

d) Badanie wyników lekcji i aktualizacja. Ostatnie kilka minut lekcji rezerwuje nauczyciel dla siebie, by przy pomocy umiejętnie dobranych pytań zbadać wyniki lekcji. Równocześnie stara się skojarzyć nowy materiał z poprzednio zdobytymi wiadomościami i umiejscowić go w świadomości ucznia. Czyni wreszcie zadość wymogom aktualizacji, o ile ta się nasuwa.

e) Zadanie domowe. Dzieci zapisują temat w zeszytach historycznych i ilustrują go stosownym, prostym rysunkiem, najcharakterystyczniejszym dla danego tematu[1]). Pomysły wysuwają dzieci najczęściej zaraz w klasie po opracowaniu tematu, wykonanie zaś odbywa się w domu.

IV. Rola nauczyciela. Rola nauczyciela jest wybitnie doradcza. Potrzeba służenia radą zachodzi przede wszystkim podczas opracowywania tematu przez grupę. Nauczyciel musi orientować się w pomocach, którymi dysponuje szkoła, ażeby w wypadkach pominięcia ich przez dzieci wskazać na nie. W czasie lekcji pierwsze i ostatnie minuty należą do niego. Natomiast podczas większej jej części przybiera postawę bierną, a raczej postawę bystrego obserwatora, ażeby w potrzebie ofiarować swą pomoc.

---

[1]) Patrz w *Przyjacielu Szkoły* nr 12/1936 artykuł p. St. Nowaczyka pt. *Uwagi o zeszycie historycznym.*

V. Wartości kształcące pracy grupowej. Wartości tych jest dużo. Omówię je pokrótce. Praca grupowa przede wszystkim wyrabia samodzielność. Ta samodzielność występuje tak w przygotowaniu lekcji jak i podczas jej przebiegu. W grupach praca zaprawia do współdziałania i zniewala zdolniejszych uczniów do zaopiekowania się słabszymi. Uczniowie, opracowując temat na podstawie różnych podręczników, uczą się należytego korzystania z nich. W ten sposób przygotowują się do samokształcenia.

Podczas opracowywania tematu uczeń wyławia materiał podstawowy, a odrzuca materiał podrzędny. Program języka polskiego kl. VI poleca prowadzić dyskusje, mające przygotować młodzież do jasnego wyrażania swych sądów w przyszłej pracy obywatelskiej. Na powyższych lekcjach dyskusja jest podstawowym momentem. Wspomniane dyskusje i referowanie przydzielonych zagadnień są doskonałym ćwiczeniem w mówieniu. Wreszcie dzieci mają okazję do samorzutnego korelowania tematu lekcji z innymi przedmiotami np. z śpiewem, rysunkami itd.

Uwagi końcowe. Przytoczone wyżej uwagi co do opracowania tematu odnoszą się w zasadzie także do niektórych tematów języka polskiego i geografii. Inne będzie opracowanie tematów posiadających bogatą literaturę, obfitujących w różnego rodzaju ilustracje, spotykane w czasopismach. Do takich należą między innymi w programie historii dla kl. VI takie tematy jak: Kościuszko, powstanie listopadowe, obrazki z walk Legionów i działań P. O. W. Taki temat podaje się wszystkim grupom z obowiązkiem zebrania bogatego materiału w formie ilustracyj i wiadomości. Wyniknie tu szlachetna rywalizacja grup. Sama zaś lekcja będzie jedynie dyskusją, której wynikiem będzie zebranie i uporządkowanie materiału.

Do pracy grupowej należy dzieci stopniowo wdrażać. Przed jej zastosowaniem szkoła winna zdobyć potrzebne pomoce naukowe, np. do każdego przedmiotu winna przygotować album wycinków, pocztówek, różnych ilustracyj itd. Ich dalsze kompletowanie odbywać się będzie już podczas pracy z zebranego przez dzieci materiału. Przystępując do zastosowania pracy grupowej nie można zapomnieć o odpowiednim uświadomieniu rodziców. Najtrudniej przekonują się do wzajemnego korzystania z podręczników. Idealnie byłoby, gdyby wszystkie dzieci posiadały wszystkie podręczniki.

*

Przykład lekcji historii z zastosowaniem pracy grupowej.

1. Temat: O ks. Józefie Poniatowskim, wodzu Księstwa Warszawskiego.

2. Podanie tematu: Temat podany został grupom sześć dni naprzód. Głębsze opracowanie powierzono grupie dziewcząt. Wraz z tematem podano grupie pomoce i tytuły książek w bibliotece: obraz *Raszyn*, Przyborowskiego *Bitwa pod Raszynem* i C. Niewiadomskiej obrazki historyczne: *Kościuszko, ks. Józef.*

3. Przygotowanie lekcji. Grupa rozbiła temat na następujące zagadnienia: 1. nowy wódz Księstwa Warszawskiego, 2. młodość i dawne zasługi, 3. bitwa pod Raszynem. Opracowała go na podstawie wyżej podanych książek oraz *W służbie ojczyzny* J. Kisielewskiej i podręcznika *Polska, dawne dzieje i dzisiejsze urządzenia* W. Jarosza i A. Kargola. Pomoce przygotowane do lekcji przez grupę: portret ks. Józefa, obraz Raszyn, plan bitwy pod Raszynem (kolorowy na tablicy szkolnej). Urozmaicenia przygotowane i przewidziane przez grupę celem ożywienia lekcji: deklamacja *Bitwa pod Raszynem* i pieśń *Pod Raszynem.*

4. Właściwa lekcja.

a) Nastawienie i uświadomienie tematu. Nauczyciel nawiązał do rozbiorów Polski i związanej z tym utraty własnej armii. Uświadomił dzieciom przy pomocy pytań, że z chwilą utworzenia Księstwa Warszawskiego stworzono także własną armię pod komendą naczelnego wodza. — Po tym nawiązaniu nastąpiło uświadomienie tematu i zapisanie go na tablicy.

b) Podanie materiału. Grupa omówiła kolejno opracowane zagadnienia, przytoczone pod 3. Do zagadnienia: „Nowy wódz Ks. Warszawskiego“ użyto portretu. Zagadnienie: „Bitwa pod Raszynem“ omówione zostało na podstawie kolorowego planu bitwy, wykonanego przez grupę na tablicy. Po odtworzeniu przebiegu bitwy na podstawie planu ta sama uczenica pokazała i omówiła obraz Raszyn.

c) Dyskusja. Nad dyskusją czuwał kierownik grupy. Zapoczątkował ją wspólnym odśpiewaniem pieśni *Pod Raszynem.* W dyskusji dzieci poruszyły, wyjaśniły i pogłębiły takie sprawy, jak: odmówienie przyjęcia dowództwa przez Kościuszkę, stosunek ks. Józefa do legionów Dąbrowskiego, siły polskie i moskiewskie pod Ra-

szynem, owoce zwycięstwa pod Raszynem itd. Rocznik starszy (kl. VI w szkole II stopnia jest dwuletnia) dorzucił dawniej zdobyte wiadomości: ks. Józef pomaga Napoleonowi w walkach, śmierć pod Lipskiem. Podczas dyskusji jeden z członków grupy wygłosił deklamację. Wreszcie podane zostały do oglądnięcia zebrane przez dzieci ilustracje. Tu zwróciły dzieci uwagę na wiszący w klasie nr 9 *Szkolnej Gazetki Ściennej*, zawierający obraz złożenia wieńca przed pomnikiem ks. Józefa na placu Marszałka Piłsudskiego przez młodzież gimnazjum z Żoliborza.

d) Badanie wyników lekcji i aktualizacja. Stwierdzenie wyników lekcji nastąpiło przy pomocy pytań orientujących nauczyciela np.: Co wiesz o nowym wodzu Ks. Warszawskiego? Opisz przebieg bitwy pod Raszynem. Na czym polegało znaczenie tego zwycięstwa? Jakie były owoce tego zwycięstwa?

Skojarzenie nowej lekcji z dawniej zdobytymi wiadomościami: Wskażcie inne bitwy, w których mniejsza armia polska pokonała silniejszego nieprzyjaciela (Kircholm, Kłuszyn, Obertyn, Chocim, Wiedeń). Jak w przybliżeniu przedstawiały się siły przeciwników w tych bitwach?

Aktualizacja: Wódz Księstwa Warszawskiego, a wódz Polski Odrodzonej. Kto mianował wodza Ks. Warszawskiego i dlaczego; kto mianuje obecnie wodza i dlaczego? Mianowanie ks. Józefa marszałkiem Francji, mianowanie Śmigłego-Rydza Marszałkiem Polski. Wynik aktualizacji: Przygotujemy uroczystość szkolną na 11 listopada. Nastąpił podział pracy między grupy: jedna przygotuje referat o postaci generała Śmigłego-Rydza, druga i trzecia (chłopców i dziewcząt) przygotują deklamacje, pozostałe dwie grupy udekorują klasę.

e) Zadanie domowe: Wykonać plan bitwy pod Raszynem.

Rynarzewo (woj. poznańskie) *Jan Jankowski*

W błocie nędzy człowiek nie może stać się człowiekiem. Wł. Spasowski.

Kładź się w czas do snu, ale i w czas wstawaj, a będziesz zdrowym, bogatym i mądrym. Benjamin Franklin.

Nie ma religii człowiek, który nie ma litości. Przysłowie arabskie.

PRAKTYCZNY CHARAKTER ĆWICZEŃ PIŚMIENNYCH W KL. VII SZKOŁY POWSZECHNEJ

Na lekcjach języka polskiego mamy dzieci nauczyć wypowiadania się za pomocą pisma kształtnego i ortograficznego w sposób prosty, jasny i logiczny, z uwzględnieniem w szczególności potrzeb życia praktycznego. Tak mówi program. W myśl tego postulatu usiłujemy pracować z dziećmi od najniższych klas, w ostatnim oddziale (VII) najwięcej bodaj pamiętamy o uwzględnianiu potrzeb życia praktycznego. Postarajmy się ustalić, jak ćwiczenia życiowe powinny wyglądać w praktyce szkolnej.

Na jedno trzeba nam najpierw zwrócić uwagę. Nie mogę sobie powiedzieć, że ten punkt programu realizować będę np. dopiero w III okresie roku szkolnego, bo jeżeli ćwiczenie ma przygotować do życia, muszę daną pracę wykonać natychmiast, „chwytając życie na gorącym uczynku". Wprawdzie nie uda się to nam w 100 %, lecz w wielu wypadkach życie stwarza nam doskonałe okazje do odpowiednich praktycznych ćwiczeń piśmiennych.

Zbierajmy p r z y k ł a d y : Na początku roku szkolnego dzieci pragną z a p r e n u m e r o w a ć g a z e t k ę. Uczą się więc pisać odpowiedni list, używać należytej formy i treści, wysyłając jeden egzemplarz „ćwiczenia" do redakcji. — Wychowawca klasy urządza pierwsze zebranie opieki rodzicielskiej. Dzieci muszą wspólnie ułożyć zaproszenie — z a w i a d o m i e n i e o z e b r a n i u. Na dalsze zebrania dzieci same wykonują zlecenie nauczyciela, który tylko sprawdzi opanowanie danej formy piśmiennego wyrażania się. Ćwiczenie to będzie nawet często przydatne przy redagowaniu zawiadomień o zebraniach L. O. P. P., T. P. B. P. S. P. itp. — Zdarzy się śmierć ucznia, czy w jego rodzinie; to okazja do ćwiczenia w układaniu n e k r o l o g u i l i s t u k o n d o l e n c y j n e g o. Bardzo często dzieci gubią przybory szkolne. Jest przecież w szkole t a b l i c a o g ł o s z e ń. A jeżeli zginie komuś poważniejsza rzecz nie na terenie szkolnym, trzeba, by dzieci umiały jej poszukiwać ewent. drogą a n o n s u w gazecie. Uczymy je również poszukiwać mieszkań, pracy, kupna. I odwrotnie: uczymy je k o r z y s t a ć z o g ł o s z e ń — reklam zamieszczanych w prasie. Będą to więc zamówienia. Szkoła zakupuje np. książki do biblio-

teki wzgl. inny sprzęt. Zdarza się, że ten lub ów uczeń otrzymuje polecenie odebrania danego towaru u kupca. Musi okazać się upoważnieniem. Może więc ułożyć w klasie upoważnienie na odbiór pewnego przedmiotu, na wykonanie pewnej czynności. Kto odbiera np. książki w imieniu szkoły lub kolegów, wykonuje zlecenie, musi umieć wystawić ze swej strony pokwitowanie z odbioru sprzętu, pieniędzy albo listu. Wyłania się więc nowe ćwiczenie: pokwitowanie. W szkole odbędzie się przedstawienie amatorskie, akademia. Trzeba pomyśleć wtedy o ułożeniu afisza (treść — forma). Dłuższe czytanie czasopism, słuchanie radia sprzyja możliwości nawiązania kontaktu drogą korespondencji. Uczniowie wyrażają do tych instytucyj różne prośby, propozycje, żale. Na gwiazdkę stylizujemy odezwy do różnych instytucji z prośbami o datki dla biednych dzieci. Przy końcu roku szkolnego uczniowie myślą o dalszych swych losach. Ten chce iść do rzemiosła, tamten pragnie zostać chłopcem do posyłek, ów ma zamiar zgłosić się do innej szkoły. Mamy więc znowu do pisania wnioski, prośby. Z nimi łączy się sprawa życiorysu własnego. Wreszcie dzień 11 listopada lub 3 maja i Boże Narodzenie dają nam możność przygotowania dzieci do wygłaszania przemówień, które trzeba z nimi wpierw ułożyć na piśmie.

Będziemy musieli również pilnie z uczniami uczęszczać na zebrania L. O. P. P., P. C. K. i inne, by móc urządzać ćwiczenia w pisaniu protokółów. Tyle (a może i jeszcze więcej) życiowych — praktycznych ćwiczeń piśmiennych będzie trzeba wykonać w ostatniej klasie szkoły powszechnej.

Sprawa ta jest dość nowa w naszej metodyce; stąd też i mało wyjaśniona, komentowana. Spróbujmy więc podać sobie tu pewne wzory-schematy, o które możemy się oprzeć w nauczaniu tych ćwiczeń. Sporo trudności nasuwa pisanie protokółów zebrań uczniowskich. Nim nauczyciel pójdzie na nie z uczniami, trzeba, by oni zwrócili specjalnie uwagę na tok zebrania i zrozumieli technikę protokółowania. Polonista więc poucza nie tylko o sposobie obradowania, ale i o sposobie robienia notatek, z których powstać ma protokół. Omówi więc części składowe zebrania, posługując się przy tym porządkiem obrad. Jest on zwykle bardzo schematyczny, gdyż składa się zazwyczaj z takich punktów, jak:

1. Zagajenie.
2. Odczytanie i przyjęcie porządku obrad.
3. Odczytanie i przyjęcie protokółu ostatniego zebrania.
4. Referat . . . .
5. Dyskusja nad referatem.
6. Komunikaty.
7. Wolne głosy i zakończenie.

Podobny plan trzeba ułożyć, streszczając piśmiennie dane przemówienie. Uczeń musi zrozumieć, co to jest nawiązanie kontaktu z publicznością, przygotowanie jej do wysłuchania przemówienia na dany temat, podanie celu w zagajeniu, by móc dojść do właściwego rozwinięcia tematu, w którym znowu rozróżnić należy takie części jak np. postawienie tez, argumentacja przykładami, dowodzenie i wysunięcie wniosków. Wreszcie zakończenie, to okazja do uzewnętrznienia swych uczuć, to punkt kulminacyjny przemówienia.

Przed układaniem przemówienia winniśmy podać uczniom cały szereg wskazówek retorycznych i zasad dialektyki, by potem dopiero zaznajomić ich z treścią przemówienia. Do łatwiejszych ćwiczeń należy już pisanie życiorysu własnego ucznia. Będzie on dość zwięzłej treści, którą rozbija się przeważnie na trzy części: 1. podanie personaliów, 2. dotychczasowy przebieg życia, 3. zamiary na przyszłość. Inne ćwiczenia praktyczne tu wymienione nie wymagają bliższych objaśnień. — Jak widzimy, sporo tu ćwiczeń z zakresu korespondencji handlowej, towarzyskiej i urzędowej. Część pracy należy już wykonywać w kl. VI, aby w kl. VII uczniowie mogli nabrać większej wprawy i pewności.

Poznań *Jan Szelejewski*

MYŚLI O OCHRONIE ZWIERZĄT

Wiele przejawów życia ludzkiego, jak zamiłowanie do muzyki, zdolność naśladowania, zmysł dla porządku, wierność i uległość spostrzega się też i u zwierząt — natomiast w ludziach jest wiele zwierzęcości.

Doskonałością zmysłów: wzroku, słuchu, węchu i orientacją w przyrodzie stoją nawet zwierzęta wyżej od człowieka. *Monta*

Ludzi pozyskiwać dla dobra zwierząt jest w wielu wypadkach jednoznaczne z uszlachetnieniem ludzi wobec nich samych. *Jules Lemaître*

Im kulturalniejszy jest naród, tym więcej opiekuje się zwierzętami i stara się ulżyć ich doli. *Edward Simon.*

UWAGI DYSKUSYJNE I NASZE ECHA

Czy nauczycielstwo jest przygotowane do obrony przeciwgazowej? (Nr 20/1936)

Zależy, gdzie i zależy, które nauczycielstwo? Starsza generacja oczywista bardzo mało miała wspólnego z obroną przeciwgazową. Młodsi jednak przez swą służbę w wojsku, przez ćwiczenia w szkole podchorążych lub oficerskie, przez urządzanie egzaminów obejmujących m. i. obronę przeciwgazową są na ogół dobrze przygotowani do obrony przeciwgazowej.

Poza tym nauczycielstwo jak wiadomo pracuje czynnie w organizacjach młodzieżowych i dla starszych. Zarówno „Strzelec", jak straż pożarna, jak wreszcie Zw. Rezerwistów, Związek Podof. Rez., Zw. Ofic. Rez. i wiele innych, prowadzą naukę obrony przeciwgazowej, regularnie przeszkalając coraz to nowe kadry obrońców. Nauczyciele nie rzadko odbywają w związku z tym coraz to nowe kursy obrony przeciwgazowej i później występują w danej organizacji w charakterze instruktorów. Trzeba pamiętać i o tym, że dziś w wielu bardziej zapobiegliwych i w lepszych warunkach pracujących szkołach znajdują się już schrony przeciwgazowe, które nadzoruje i wykorzystuje w pracy szkolnej nauczyciel przyrody martwej. Dalej magistraty, gminy, wreszcie Kolejowe Przysposobienia Wojskowe posiadają kolumny obrony przeciwgazowej, są specjalne wagony wystawowe, tak że wiadomości z tej dziedziny są stale pogłębiane i utrwalane. Istnieje też dużo książek z tej dziedziny.

Jeżeli chodzi o kobiety, to te również coraz częściej angażują się w Och. Kol. Sanit. P. C. K. i P. W. K., w „Strzelcu" żeńskim, które to organizacje prowadzą kursy obrony przeciwgazowej. Jakkolwiek na tym polu jest jeszcze wiele do zrobienia, jednak dla chętnych nabycia tej sprawności jest dziś wiele okazyj. Nawet władze szkolne idą tak daleko, że udzielają płatnych urlopów na kursy obrony przeciwgazowej, wychodząc ze słusznego zresztą założenia, że nauczyciel taki stanie się w przyszłości instruktorem dla wsi, względnie miasteczka i oczywiście swej szkoły.

Katowice *Zygmunt Gryń*

* * *

Jest przygotowana tylko pewna jego część. Starsi nauczyciele brali udział w ostatniej wojnie (chociaż dużo nowych wynalazków w tej dziedzinie przybyło), młodsi nauczyciele zostali wyszkoleni w obronie przeciwgazowej w czasie służby wojskowej, dużo zdobyło wiele potrzebnych wiadomości i sprawności przez lekturę oraz pracę w organizacjach o charakterze wojskowym itp. Ale mimo to, istnieje wielka liczba nauczycielstwa (szczególnie nauczycielek), które swe zainteresowania sprawami obrony przeciwgazowej zaspokaja tylko dorywczymi wiadomościami z prasy.

W osobistym interesie każdego obywatela leży, by nie dał się zaskoczyć atakiem gazowym i był przygotowany do obrony możliwie wszechstronnie. Na nas nauczycielach ciąży d o d a t k o w y o b o w i ą z e k : uświadamianie przede wszystkim młodzieży szkolnej, a w miarę możności i ogółu społeczeństwa o skutkach ataków gazowych i środkach obronnych.

Zastanowimy się jeszcze nad jednym pytaniem: c o s i ę s t a - n i e z n a u c z y c i e l s t w e m w r a z i e w y b u c h u w o j n y? Większość zapewne pójdzie na front. Ta część jest przygotowana do obrony przeciwgazowej. Ale gdzie zostaną kobiety i mężczyźni niezdolni do służby? Jedni zostaną powołani do służby poza frontem, inni pozostaną na swoich placówkach szkolnych.

Kto więc zostanie? Właśnie ci najmniej przygotowani. Jeśli zaś zastanowimy się nad grozą skutków i rozmiarem walki gazowej w głębi kraju, nasunie się wniosek, że w k a ż d e j w s i m u s i b y ć k t o ś, k t o b y p o t r a f i ł p o k i e r o w a ć o b r o n ą p r z e c i w g a z o w ą.

Z tego wynika, by czym prędzej tę część nauczycielstwa przygotować i to gruntownie do tego zadania.

Jabłuszek (woj. pomorskie) *Henryk Cieślak*

* * *

Abyśmy mogli należycie przygotować społeczeństwo do najbliższej wojny gazowej, musimy sami interesować się tym działem i poznać przynajmniej najbardziej podstawowe zasady obrony przeciwgazowej. Ci nauczyciele, którzy służyli w wojsku, siłą rzeczy mają pewien zasób wiadomości. Dla reszty urządza się kursy o. p. l. g. Ale nie wszyscy nauczyciele i nie wszystkie nauczycielki są już przeszkoleni w dziedzinie obrony przeciwgazowej; całe jednak nauczycielstwo jest należycie p r z y g o t o w a n e w e w n ę t r z n i e do spełnienia wielkiej misji w wojnie przyszłości. Dlatego L. O. P. P. musi wielką troską otoczyć nauczycielstwo, musi dążyć, by przede wszystkim wyszkolić kadrę instruktorów złożoną właśnie z nauczycieli, którzy posiadają największy wpływ na młodzież, a w większości wypadków i na jej rodziców.

Należało by jednak uniknąć błędu, jaki ostatnio czasami się popełnia. Doszkala się niejednokrotnie nauczycielstwo wieczorami, po skończonych lekcjach. Kilka lub kilkanaście dni można poświęcić całkowicie na szkolenie nauczyciela w dziale obrony przeciwgazowej z tym, że co parę lat należało by uzupełniać nabyte wiadomości przez organizowanie kilkudniowych odpraw.

W chwili obecnej, m. zd., jest tylko część nauczycielstwa odpowiednio wyszkolona a tym samym przygotowana do obrony na wypadek ataku gazowego.

Wilejka powiatowa (woj. wileńskie) *Witold Rodziewicz*

NA STULECIE KSIĘGARNI WYDAWNICZEJ M. ARCTA

Rzadko się zdarza, żeby firma księgarska przekroczyła wiek 100-letni, a jeszcze rzadziej, żeby dożyła lat tak sędziwych nie utraciwszy nic z energii pracy, młodości czynu, siły ekspansji. — Wszystkie te cechy zachowała firma M. Arct, znana szeroko z działalności wydawniczej, drukarskiej i księgarskiej.

Księgarnia Arcta powstała w 1836 r. w Lublinie. Założycielem był Stanisław Arct, który prowadził firmę do r. 1887. Wtedy objął ją bratanek poprzednika Michał Arct i przeniósł centralę do Warszawy. Odtąd już na gruncie warszawskim pracują Arctowie. Michał umiera w 1916 r. Kierownictwo firmy obejmuje Zygmunt Arct, którego przedwczesny zgon w roku ubiegłym mamy jeszcze w pamięci. Obecnie na czele firmy stoi Stanisław Arct, syn Michała a brat Zygmunta.

Celem działalności firmy przez cały czas istnienia była przede wszystkim nauka i wychowanie w najszerszym tego słowa znaczeniu, czy to bardzo wcześnie, bo w r. 1882, rozpoczynając pierwszy systematyczny kurs nauki początkowej wydawnictwami Jeskego, czy to wydając wielki cykl *Książek dla wszystkich* dla dokształcania młodzieży, pozbawionej w zaborze rosyjskim możności należytego kształcenia się, starając się zaopatrzyć świeżo powstającą szkołę polską w potrzebne jej podręczniki, czy to wydając już od r. 1850 szeregi książek dla dzieci i młodzieży, zawsze czyni to z myślą o potrzebach wychowawczych i stara się w miarę sił i środków sprostać zadaniu. Po wojnie zajmuje jedno z czołowych miejsc w produkcji podręczników szkolnych i książek dla nauczyciela.

Drugi charakterystyczny kierunek pracy, to leksykologia polska. W r. 1885 ukazuje się *Słownik 8 000 wyrazów obcych*, stopniowo przerabiany, poprawiany, uzupełniany, dosięga piętnastu wydań i rośnie do 33 000 wyrazów. Dalej przychodzą: *Słownik ortograficzny*, *Słownik staropolski*, *Słownik języka polskiego*, *Słownik frazeologiczny*, rozmaite słowniczki błędów, niepoprawności, skrótów itd.

Wyżej wymienione sprawy oczywiście nie wyczerpują aktywności firmy. Wydawnictwa popularne, naukowe, beletrystyczne, artystyczne, podręczniki uniwersyteckie, książki praktyczne dla potrzeb życia codziennego uzupełniają ją należycie.

Wierna swej tradycji księgarnia Arcta wstępuje w drugi wiek swego istnienia z tymi samymi hasłami służby wychowawczej i służby językowi polskiemu, a uważając, że najlepszym uczczeniem jubileuszu jest wzmożenie pożytecznej działalności, wyznaczyła na koniec pierwszego i początek drugiego stulecia szereg wydawnictw specjalnie pożytecznych.

Z cyklu tego ukazała się już 2-tomowa *Historia sztuki* Hamanna, 1-tomowe *Dzieje sztuki polskiej* Walickiego i Starzyńskiego, będące pierwszą systematyczną historią naszych poczynań artystycznych, pierwszy tom 2-tomowej *Historii powszechnej* Szelągowskiego, w przygotowaniu jest *Historia literatury polskiej* Krzyżanowskiego. Z wydawnictw słownikowych ukazał się skrócony bardzo tani *Mały słownik języka polskiego*, a równocześnie zaczęło wychodzić niezmiernie pożyteczne dzieło, którego zadaniem będzie ustalić prawidłowość

wyrażania się, tj. opracowany przez prof. Szobera *Słownik ortoepiczny* — czyli jak mówić i pisać po polsku.

Obydwu zadaniom: wychowawczemu i językowemu służyć ma *M. Arcta Nowoczesna encyklopedia ilustrowana*, 1-tomowy leksykon ogólny, opracowany na zupełnie nowych zasadach i szczególnie bogato ilustrowany, wydany ogromnym nakładem starań i kapitału, którego pierwszy zeszyt ukaże się na początku roku 1937.

Oprócz tych „wielkich dzieł" ukazał się w ostatnich dwóch latach i ukaże się w roku bieżącym szereg powieści, książek dla dzieci i młodzieży, podręczników dla życia gospodarczego i praktycznego a także wyjdą książki o charakterze zupełnie innym: bibliofilsko-artystycznym, z których na czołowe miejsce wysuwają się *Exlibrisy* St. Ostoi-Chrostowskiego i monografia tego artysty ilustrowana oryginalnymi drzeworytami oraz książka Czapskiego *O Józefie Pankiewiczu*. Tyle o wydawnictwach.

Należy jeszcze wspomnieć, że drukarnia M. Arcta jest jedną z lepszych drukarń w kraju, że księgarnia stale udoskonala swoje metody sprzedaży, aby jak najbardziej służyć kupującej publiczności, że licząc się z potrzebami czytelnictwa urządziła „Stały Tani Bazar Książki".

W s z y s t k o t o d o w o d z i s i ł ż y w o t n y c h J u b i l a t k i, k t ó r e j ż y c z y m y d a l s z y c h s t u l a t. *P. S.*

„Ś W I A T I Ż Y C I E"

T r e ś ć o s t a t n i c h d w ó c h z e s z y t ó w IV t o m u.

Świat i Życie. Zarys encyklopedyczny współczesnej wiedzy i kultury, opracowany przy współudziale najwybitniejszych uczonych i specjalistów polskich. Redaktor nacz.: *dr Zygmunt Łempicki*, prof. Uniw. Józefa Piłsudskiego.

Dotąd ukazały się pierwsze cztery tomy, każdy po 10 zeszytów. Cena jednego tomu w prenumeracie zł 45,15 za egzemplarz nieoprawny, lub zł 51,15 za egzemplarz w pięknej i trwałej oprawie płóciennej. Cena jednego tomu poza prenumeratą wynosi zł 54,— względnie zł 60,—. Administracja: Książnica-Atlas, Lwów, Czarnieckiego 12.

Treść zeszytów I tomu oraz czterech pierwszych zeszytów II tomu podaliśmy Szan. Czytelnikom *P. S.* w nrze 7 i 9 r. 1934, treść zeszytów 5—10 II tomu w zeszycie 5 r. 1935, treść III tomu w nrze 6/1936, treść zeszytów 1—8 tomu IV w nrze 17/1936. Poniżej omawiamy treść zeszytów 9 i 10 IV tomu.

Z e s z y t d z i e w i ą t y zawiera szereg artykułów zarówno doskonale wprowadzających czytelnika w istotę zagadnień czysto naukowych, jak i wyjaśniających wiele problemów związanych z życiem, z dzisiejszą rzeczywistością. *T. Borkowski* w art. „W ę g i e l" daje nie tylko doskonałe wyjaśnienie, jak się odbywa wydobycie i przeróbka węgla, nie tylko daje wiele danych statystycznych, ale omawia szeroko gospodarcze znaczenie tego, tak ważnego dla przemysłu każdego kraju, paliwa. *Prof. dr J. K. Parnas* w art. „W ę g l o w o d a n y" zapoznaje czytelnika z niezmiernie ważnym składnikiem pokarmu zwierzęcego i pierwszym produktem przyswajania w roślinie, jakim są węglowodany. *Prof. dr J. Dąbrowski* w art. „W ę g r y" w sposób plastyczny maluje

kraj i jego mieszkańców. Art. „Wiara“ *ks. dra J. Salamuchy* daje subtelną analizę pojęcia, dla którego ludzie wszystkich epok oddawali życie. Art. „Wiersz“ *K. W. Zawodzińskiego* jest znakomitym, krótko i zwięźle ujętym studium o wersyfikacji; jest to praca oryginalna, niezmiernie pożyteczna zwłaszcza dla młodzieży szkolnej. W art. „Wielka Brytania“ *prof. dr St. Pawłowski* zapoznaje z warunkami geograficznymi kraju, *prof. dr A. Tretiak* wnika w psychikę Anglika, który potrafił stworzyć tak odrębną i wysoką kulturę. W art. „Wielka wojna“ *dr Z. Krzemicka* opisuje zwięźle przebieg wojny światowej i daje krótki zarys dziejów Europy po wojnie. Entuzjazmem dla naszej „królowej wód“, oryginalnym, głębokim ujęciem odznacza się art. *prof. dr E. Romera* „Wisła“. O jednej z najnowszych i najpopularniejszej zdobyczy fizjologii „Witaminach“, o skomplikowanym mechanizmie ich działania i schorzeniach, jakie wywołuje ich brak, pisze w sposób jasny, dostępny dla szerszego grona czytelników *prof. dr J. K. Parnas.* Wreszcie w zeszycie tym znajduje się początek obszernego, doskonale wyczerpującego kwestię, artykułu „Włochy“ *prof. dr St. Pawłowskiego* i *prof. dr M. Brahmera.*

Zeszyt dziesiąty i zarazem ostatni. Zeszyt ten zawiera artykuły na ostatnie litery alfabetu (od „Włoch“ do „Życia“) i jest jednocześnie zamknięciem czterech pierwszych tomów artykułowych całego wydawnictwa.

W ten sposób redakcja *Świata i Życia* spełniła pierwszą część swego zadania: dała w czterech pięknych tomach zbiór artykułów z najróżniejszych dziedzin wiedzy i życia, napisanych przez najwybitniejszych specjalistów polskich artykułów, uporządkowanych alfabetycznie, popularnych, żywych i barwnych, dających całokształt wiedzy współczesnej, podany przystępnie i w sposób przystosowany do wymagań szerokich kół naszej inteligencji, a w pewnym sensie i naszej młodzieży szkolnej. Te cztery tomy stanowią interesujący przykład nowego typu popularyzacji. Na szpaltach *Świata i Życia* pisali ludzie prawdziwej nauki, którzy dotychczas popularyzacją nie zajmowali się nigdy a którzy teraz, skłonieni do tego przez to pożyteczne wydawnictwo, oddali swoje cenne pióra na usługi nie specjalistów, lecz szerokich kół naszego społeczeństwa, żądnych prawdziwej wiedzy i znużonych dotychczasowymi metodami popularyzowania, tak mało pod każdym względem mającymi wspólnego z prawdziwą nauką.

Zakończenie tomu czwartego tj. artykułowej części zarysu encyklopedycznego *Świat i Życie* nie oznacza jednak jeszcze zakończenia całego wydawnictwa.

Zgodnie z zapowiedzią jeszcze w styczniu 1937 roku ukaże się pierwszy zeszyt tomu V, który stanowić będzie encyklopedię podręczną. W tym tomie V czytelnicy *Świata i Życia* znajdą istotnie to wszystko — „czego nie znajdą w czterech pierwszych tomach“. Tom piąty zawierać więc będzie olbrzymi wybór krótkich haseł, opracowanych bardzo zwięźle, które spełniać będą rolę źródła podręcznego wszelkich informacji. Jednocześnie przy każdym haśle podana będzie stronica, na której w pierwszych czterech tomach mowa jest o danym zjawisku, postaci, czy fakcie historycznym. W ten sposób czytelnik *Świata i Życia* po zaspokojeniu doraźnej swej ciekawości w tomie V, będzie miał jednocześnie okazję do pogłębienia swych wiadomości w jednym z artykułów w czterech pierwszych tomach.

Tak to *Świat i Życie* spełni to zadanie, jakie sobie początkowo zakreśliła redakcja tego pożytecznego wydawnictwa: będzie źródłem krótkiej, dokładnej informacji, jednocześnie zaś w artykułach najcelniejszych pisarzy polskich da swemu czytelnikowi bogaty materiał nie tylko informujący, ale naprawdę pobudzający do samodzielnego myślenia i w sposób celowy a zarazem przyjemny uzupełniający jego wykształcenie.

*

NOWE KSIĄŻKI

Baley Stefan: *Osobowość twórcza Żeromskiego.* Studium z zakresu psychologii twórczości. Warszawa. Nasza Księgarnia. 1936, 228 s. Cena zł 7,50.

Książka ta jest powtórzeniem w skróconej formie wykładów, które prof. Baley wygłosił na Uniwersytecie Warszawskim.

Jedną z cech twórczości Żeromskiego to perseweracyjność. Jest to cecha charakterystyczna dla schizotymików. U Żeromskiego persewerują pewne wyrazy, powtarzają się, w niektórych urywkach jego prozy ulegają one zgęszczeniu, persewerują też wyraźnie pewne treści i obrazy. Najczęściej powtarzające się motywy treściowo-słowne to wilga, róża, hyzop, popiół, zamieć, skrytka, sekret, rękawiczka, przepiórka, samotność, rzeka, smuga, wilgoć itp. Autor podaje wiele urywków i cytatów na potwierdzenie swej tezy. Niektóre motywy awansują z czasem do tytułu rozdziału lub utworu.

Ale u Żeromskiego wracają też pewne cykle zdarzeń. *W Popiołach* np. dwukrotnie powtarza się miłość Rafała do kobiety zamężnej (Helena i Elżbieta), której przebieg jest niemal identyczny. Podobne sytuacje spotykamy w *Urodzie życia, Nawracaniu Judasza* i *Przedwiośniu*. Niektóre bohaterki pisarza są identyczne co do urody i stroju. Przykładów takich można by przytoczyć mnóstwo.

Prócz perseweracji wykazuje Żeromski tendencje *synestezyjne*. O synestezji mówi się, gdy podnieta skierowana do sfery jednego zmysłu wywołuje wrażenie także w sferze innego zmysłu. U bohaterów Żeromskiego mieszają się też często dwa sprzeczne uczucia np. miłość i nienawiść, bohaterstwo i śmieszność, zbrodnia i cnota itd. Prof. Baley stwierdził w związku z tym zjawiskiem rozszczepianie się świadomości twórczej w kontrastach i przeciwieństwach, które to rozszczepianie paraliżowało twórczość pisarza. O ile więc czytelnik Żeromskiego doznaje wrażenia czegoś niezdecydowanego i niezamkniętego, to wrażenie takie jest wynikiem rozszczepienia się twórczości.

Charakterystyczną cechą typu synestezyjnego jest wzruszeniowość. U Żeromskiego jako synestetyka wzruszenia odgrywają wybitną rolę, obfitują one w utworach i są bardzo intensywne, przede wszystkim zaś te, które są związane z instynktami gatunkowymi, a mianowicie z instynktem odżywiania, z instynktem walki, z instynktem płciowym. Wbrew temu, co dotychczas pisano, prof. Baley twierdzi, że erotyka Żeromskiego jest fenomenem wtórnym, łączącym się ściśle z innymi popędami.

W twórczości Żeromskiego rozsiane są niektóre objawy psychasteniczne. Istota psychastenii polega na niedomaganiu „funkcji rzeczywistości". U bohaterów pisarza spotykamy objawy psychasteniczne w fałszywym odpoznaniu („Sentiment du déjà vu"). Objawy te pozostają w pewnym związku z objawami perseweracyjnymi.

Sfera podświadoma również odgrywa wielką rolę w twórczości Żeromskiego. Prof. Baley odkrywa ją dokonując bardzo subtelnej analizy jego utworów. Dostrzega w nich podwójną głębię: jedną, która pokrywa się z treścią utworu, drugą niewidoczną od razu ale wyczuwalną. Wątki, przewijające się w twórczości, sięgają do okresu wczesnego dziecięctwa. W związku z tym pozostaje infantylizm twórczości, jej stały nawrót do wspomnień z dziecięctwa. Nawrót ten w dużej mierze pozostaje poza świadomością twórczą Żeromskiego i charakterem swym przypomina marzenia senne.

Na marginesie tych rozważań prof. Baley daje pewne uwagi o lekturze dzieł Żeromskiego. Stosunek do twórczości genialnej winien być jego zdaniem bardziej naturalny i wyzbyć się naiwnego idealizowania. Żeromski uczy poznawać głębiny duszy ludzkiej i uświadamia fakt, że w człowieku współistnieć mogą tendencje przeciwstawne sobie. Jest on typowym pisarzem,

u którego udział czynników nieuświadomionych w twórczości jest wybitny. Poznanie i odkrycie tych czynników doprowadzi do lepszego zrozumienia pisarza.

Książka prof. Baleya jest bardzo ciekawa. Rzuca ona nowe światło na twórczość Żeromskiego. Dla nauczyciela, którego praca jest nastawiona na poznanie drugiego człowieka i oddziaływanie na niego, jest książka Baleya pouczającym przykładem, jak lektura utworów literatury pięknej może pomóc w poznaniu niezgłębionych tajników ludzkiej jaźni. Poza tym daje książka przykład wielkich możliwości psychologii, która stopniowo zaczyna wkraczać w wszystkie dziedziny życia.

W spisie treści na końcu książki jest fatalny błąd drukarski. Zamiast „Perseweracyjność jako cecha osobowości twórczej Żeromskiego" wydrukowano „perwersyjność". Nie wspominałbym o tym, gdyby ten błąd nie powtórzył się niestety w reklamowych ogłoszeniach „Naszej Księgarni". *L. Bd.* (B.).

V Conférence Internationale de l'Instruction Publique. Génève, 1936. Procesverbaux et résolutions. Bureau International d'Education. Publication No 52. Str. 166. Cena fr. szw. 4,—.

Publikacja powyższa zawiera protokoły i rezolucje z V Międzynarodowej Konferencji Oświecenia Publicznego, która odbyła się w Genewie w dniach od 13 do 17 lipca 1936 r. Poza tym zawiera książka referaty p. Michałowskiej o organizacji szkolnictwa specjalnego, p. Caballero z Kolumbii o szkolnictwie wiejskim, p. Llopis z Hiszpanii o ustawodawstwie z dziedziny budownictwa szkolnego. Na przewodniczącego konferencji wybrano p. Caballero. Przedmiotem obrad były sprawozdania poszczególnych ministerstw o stanie oświaty w ich krajach oraz sprawy poruszone w referatach. Ogółem reprezentowanych było 39 państw. W skład delegacji polskiej wchodzili pp. Trębicki, Michałowska i dr Jakiel.

Sprawozdania poszczególnych ministerstw opublikowano w specjalnym wydawnictwie *(Annuaire International de l'Education et de l'Enseignement 1935)*, które zostało już omówione na łamach *Przyjaciela Szkoły*. Po wysłuchaniu sprawozdania polskiego, wygłoszonego przez p. wizytatorkę Michałowską, prof. Piaget zaznaczył, że Polska jest jednym z tych nielicznych krajów, który wprowadził metody szkoły aktywnej do oficjalnych programów.

Z rezolucji, które uchwalono na konferencji, wymieniamy najważniejsze:

Odnośnie szkolnictwa specjalnego: że powinno ono być objęte obowiązkiem szkolnym i być również ułatwione dla dzieci wiejskich, winno być bezpłatne; winno dać dzieciom prócz wykształcenia ogólnego przygotowanie zawodowe, zastosowanie winny znaleźć metody indywidualizujące i aktywne, dobór do szkół specjalnych winien nastąpić przy współpracy nauczyciela, lekarza szkolnego, psychologa szkolnego, o ile możliwe psychiatry.

Odnośnie szkolnictwa wiejskiego: poziom jego nie powinien być niższy aniżeli szkolnictwa miejskiego; to samo winno się odnosić do poziomu wykształcenia nauczycieli; organizacja nauczania winna być dostosowana do potrzeb środowiska; jednoklasówki należało by zastąpić szkołami wyżej zorganizowanymi i przeprowadzić dowożenie dzieci do szkoły.

Odnośnie budownictwa szkolnego: przy szkole winien być ogródek szkolny i boisko, umeblowanie szkoły winno być dostosowane do potrzeb szkoły aktywnej, szkoła winna posiadać salę biblioteczną, rysunkową i robót, kuchnię, jadalnię, gabinet lekarski, oraz być zaopatrzona w radioodbiornik, epidiaskop itp. *L. Bd.* (B.)

RÓŻNE WIADOMOŚCI

ZATRWAŻAJĄCY OBRAZ SZKOLNICTWA POLSKIEGO W NIEMCZECH. Niemcy w Polsce, których liczba wyraża się cyfrą ca 700 000, mają 30 szkół średnich. Poza tym mniejszość niemiecka posiada na całym terytorium Polski 50 przedszkoli z 1700 dziećmi, 490 szkół powszechnych z 55 000 uczniów, 4 seminaria i 4 szkoły zawodowe. Szkoły te w dużej mierze utrzymywane są z funduszów państwowych.

A jak przedstawia się szkolnictwo polskie w Niemczech, gdzie żyje 1 200 tysięcy Polaków? Jedno szykanowane gimnazjum polskie w Bytomiu ma zaspokoić potrzeby wszystkich Polaków w Niemczech. Dość powiedzieć, że gimnazjum to ma 210 uczniów, gdy takie np. gimnazjum żeńskie w Poznaniu 40 uczenic, by zrozumieć cały absurd istniejącego stanu rzeczy, polegającego na przesyceniu szkołami niemieckimi w Polsce przy głodzie szkół, jaki odczuwa ludność polska w Niemczech. Szkolnictwo polskie w Niemczech oparte na Śląsku na konwencji genewskiej z 1922 r. a na pozostałych obszarach na ustawie z r. 1928 posiadało do 1933 r. 24 szkoły publiczne polskie z 254 uczniami. Jednakże szkoły te owiane duchem niepolskim nie spełniały swego zadania. Jest to zupełnie zrozumiałe, gdy się zważy, że nauczycielami byli Niemcy, znający język polski.

Dlatego też liczba tych szkół zmalała do 10. W miejsce tego zorganizowano w tym czasie 69 polskich szkół prywatnych. Liczba ta zmniejszyła się tak, że obecnie Polacy w Niemczech mają 10 szkół publicznych, 58 prywatnych, 15 klas polskich przy szkołach niemieckich, 113 prywatnych kursów języka polskiego oraz 25 ochronek.

Poniższa tabelka uzmysłowi najlepiej właściwy stan rzeczy:

	Liczba ludności	Szkoły średnie	Seminaria	Szkoły zawod	Szkoły powsz.	Przedszkola	Kursy języków
Niemcy w Polsce . . .	700 000	30	4	4	490	50	—
Polacy w Niemczech .	1200 000	1	—	—	68	25	113

Należy jeszcze nadmienić, że Polacy wykazują wyraźnie swe zapotrzebowanie na szkoły polskie w Niemczech. Czynnych bowiem jest 113 kursów języka polskiego, które tylko z powodu szykan niemieckich wobec dzieci i rodziców polskich nie są właściwymi szkołami. W Polsce natomiast przeszło 60% dzieci niemieckich pobiera naukę w szkołach z niemieckim językiem wykładowym. *

MEGALOMANIA NIEMIECKA. Organ „Jungdeutsche Partei" *Deutsche Nachrichten* (nr 5) zamieszcza notatkę o obchodzie gwiazdkowym niemieckiej szkoły w Wilnie, pisząc o tym jak o wydarzeniu co najmniej na miarę ogólnoeuropejską:

„Na całym świecie, gdzie tylko Niemcy zamieszkują, tryska nowe życie... Płomień niemieckiego światopoglądu rozpala każde niemieckie serce".

A dalej *Deutsche Nachrichten* zamieszcza taki wyjątek z przemówienia kierownika owej szkoły:

„Niemczyzna w Wilnie staje się coraz silniejszym wałem ochronnym przeciwko wszelkim wrogim wpływom..."

Czy to jednak nie zakrawa na przesadną megalomanię? Przecież wszystkim wiadomo, że na Wileńszczyźnie Niemców na palcach można policzyć, z czego więc to nowe życie ma tryskać? Przeciw jakim obcym wpływom ma powstawać ten wał obronny?... *

DOPISEK REDAKTORA

Otwieram dzisiejszy zeszyt uwagami p. kol. Urbańskiego, współpracownika „Przyjaciela“ od pierwszego numeru pierwszego rocznika, na temat pracy samokształceniowej w gronach nauczycielskich. — Autor pisze, że niejedne zasady, które obowiązywały w metodyce i dydaktyce kilka lat temu, dziś są zapomniane — potępione. To prawda. Wertując roczniki „Przyjaciela Szkoły“ łatwo można natrafić na ślad tej ciekawej ewolucji poglądów pedagogicznych od pierwszych lat szkolnictwa polskiego po dziś dzień, ponieważ „Przyjaciel“ starał się zawsze poruszać wszystkie aktualne kwestie dotyczące szkoły, by ułatwić tym samym pracę swoim Czytelnikom. Pisze przecież p. kol. Urbański: „Nauczyciel stale winien trzymać rękę na pulsie życia i pracy pedagogicznej“. — Mały obrazek pożytecznej pracy na terenie konferencji rejonowych daje nam następny, nieco przeze mnie skrócony. artykulik. Nazwisko autora i miejscowość okryłem „tajemnicą redakcyjną“. Nie chodzi moim zdaniem ani o p. J. ani o miasteczko O., gdyż prawdopodobnie wszędzie mogłyby konferencje obfitować w najlepsze wyniki, gdyby je należycie przeprowadzano.

Następnie p. kol. Gryń komentuje artykuł z pewnego tygodnika, którego przewodnią myślą jest stwierdzenie, że najważniejszym czynnikiem przebudowy społecznej — to wychowanie.

Z przedmiotów nauczania uwzględniłem w dzisiejszym zeszycie te same, co w poprzednim. W bieżącym roku chcę — dla odmiany — nie dawać zeszytów poświęconych wyłącznie jednemu przedmiotowi, a raczej dwa - trzy przedmioty omawiać w dwóch lub trzech kolejnych zeszytach.

Dziś więc ogłaszam ciekawą rozprawkę p. kol. Marskiego na temat epizodyczności w nauczaniu historii. Autor nawiązuje do pewnego pytania w „Naszych Echach“; w ogóle widać, że pilnie czyta „Przyjaciela“, bo rozwija swoje myśli m. i. na tle dwóch lekcyj, umieszczonych w „P. S.“. — Na historii również jest oparty artykuł p. kol. Jankowskiego o zastosowaniu pracy grupowej w klasie IV. — Następnie podaję dokończenie obszerniejszych uwag p. kol. Mścisza. Jest to przykład dydaktyczny nauki o mapie w kl. IV według nowego programu — jeden z najtrudniejszych działów czteroletniego kursu kształcenia geograficznego w szkole powszechnej. — Trzeci przedmiot — język polski — reprezentują praktyczne wskazówki p. kol. Szelejewskiego dotyczące ćwiczeń pisemnych w klasie VII.

W części dyskusyjnej zabierają głos pp. Gryń, Cieślak i Rodziewicz w sprawie obrony przeciwgazowej. Uwagi mocno skróciłem; proszę Szan. Współpracowników o bardziej zwięzłe ujmowanie swoich myśli — zwłaszcza w dyskusji.

Stulecie chlubnie znanej ze swej działalności wydawniczej Księgarni M. Arcta daje mi sposobność do umieszczenia krótkiego artykułu okolicznościowego.

W następnym zeszycie chcę ostatecznie przystąpić do ogłoszenia artykułów na temat wsi — w myśl zapowiedzi w dopisku do nru 20/1936.

Kończę prośbą. Jak wiadomo „Przyjaciel Szkoły“ opiera swój byt wyłącznie na wpływach z prenumerat. Im więcej będzie płatnych Czytelników, tym lepiej będę mógł zrealizować swe zamiary redakcyjne. Dla uzyskania nowych Abonentów obmyśliliśmy „Miesiąc propagandy P. S.“ i w związku z tym przygotowała Administracja odpowiednie druki, które oddajemy razem z dzisiejszym zeszytem w życzliwe ręce Czytelników i Przyjaciół pisma. *B.*

Prosimy uprzejmie dołączyć do korespondencyj, które wymagają indywidualnej odpowiedzi, frankowaną pocztówkę albo 25 groszy w znaczkach pocztowych. *Redakcja i Administracja P. S.*